

Hvordan opplever rektor  
rollen som aktør,  
i skjæringspunktet mellom ytre krav og  
indre liv i organisasjonen?

*Nasjonale prøver i rene ungdomsskoler*

Håvard Johnsen



Masteroppgave i Utdanningsledelse  
ved Institutt for lærerutdanning

UNIVERSITETET I OSLO

24.oktober 2010



© Forfatter H.Johnsen

År 2010

Tittel: Hvordan opplever rektor rollen som aktør i skjæringspunktet mellom ytre krav og indre liv i organisasjonen?

Forfatter: Håvard Johnsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## Forord

Denne masteroppgaven markerer en foreløpig slutt på eget skoleløp. Etter fullført lærerutdanning har diverse videreutdanninger blitt presentert hjemme hvorpå mer eller mindre min kone alltid har samtykket. Videreutdanninger har gjort at jeg har vokst som fagperson, gitt styrke til egen yrkesutøvelse og åpnet dører i arbeidslivet.

I arbeidet med oppgaven har jeg blitt kjent med mange åpne mennesker som alle har vært positive til å bidra hver på sin måte til dette arbeidet. I særdeleshet vil jeg takke min veileder Siw Skrøvset for direkte, utfordrende og konstruktive samtaler og tilbakemeldinger.

Det har for meg vært et viktig perspektiv at min skolegang skal føre til forbedret utøvelse av egen praksis. Jeg håper i ettertid at elever, lærere og øvrig kommunal ledelse har og vil oppleve meg som en dyktig medarbeider i det daglige arbeidet innenfor skolen.

Til slutt vil jeg takke min kone som har vært uforholdsmessig tålmodig og holdt ut med mine anti-sosiale trekk i arbeidet med alle mine studier. Sammen med deg og våre barn er mitt liv komplett.

Finnsnes 24.oktober 2010

Håvard Johnsen

## Sammendrag

Nasjonale prøver har etter hvert gjort sitt inntog i skolen. Som en konsekvens av dette er det satt et stort fokus på innholdet i skolen. Har ungdomsskolen blitt glemt?

Prosjektet har hatt til hensikt å ta rede på skolelederes erfaringer med gjennomføringen av nasjonale prøver, og å beskrive disse. Tanken er at informasjon om erfaringer i forhold til arbeidet med nasjonale prøver vil være kunnskap som kan forbedre egen og andre skolelederes praksis og øke nasjonale prøvers verdi i praksisfeltet.

Problemstillingen for prosjektet har vært

*Hvordan opplever rektor rollen som aktør, i skjæringspunktet mellom ytre krav og indre liv i organisasjonen?*

*- Nasjonale prøver i rene ungdomsskoler*

Kvalitativ metode har vært benyttet med en fenomenologisk tilnærming. Det er gjennomført intervju med tre rektorer i rene ungdomsskoler. Semi-strukturerte intervju har vært benyttet, og analysene har bygget på meningsfortetting og kategorisering.

Som teoretisk innramming har det vært brukt teori knyttet til evaluering og kvalitet i skolen. Et sterkt fokus har vært satt på rektor som aktør, og dragningen mellom ulike ansvarsplikter.

Mine resultater viser at skolelederne i denne undersøkelsen beskriver at fokus på fenomenet nasjonale prøver i sentrale og rurale strøk er ulikt. I sentrale strøk blir det i større grad satt i gang tiltak med bakgrunn i resultatene fra nasjonale prøver. Et annet hovedfunn er at mine informanter beskriver et sterkere og mer verdifullt ledernettverk i sentrale strøk sammenlignet med mer rurale strøk. Min informant fra rurale strøk stiller også spørsmålsteget ved i hvor stor grad skolen som institusjon utdanner ungdommer til å ta del i små lokalsamfunn.

# Innhold

|   |    |
|---|----|
| Forord .....  | 4  |
| Sammendrag.....   | 5  |
| Innhold .....   | 6  |
| 1.0 Innledning.....   | 8  |
| 1.1 Problemstilling og hensikt.....                                 | 8  |
| 1.2 Begrepsavklaringer.....   | 9  |
| 1.3 Avgrensing .....  | 9  |
| 1.4 Oppgavens struktur.....   | 9  |
| 1.5 Hensikten med opplæringen .....                                 | 10 |
| 1.6 Hensikten med Nasjonale prøver .....                            | 10 |
| 2.0 Teoretiske perspektiver på kvalitetsarbeid i skolen .....       | 13 |
| 2.1 Evaluering og kvalitet i skolen .....                           | 13 |
| 2.2 Rektor som aktør .....  | 15 |
| 2.3 Coleman's bathtub.....  | 19 |
| 2.4 Forskning på feltet.....  | 20 |
| 3.0 Metode.....   | 22 |
| 3.1 Metodisk tilnærming .....                                       | 22 |
| 3.2 Utvalget .....  | 23 |
| 3.3 Utvelgelse av informanter .....                                 | 23 |
| 3.3.1 Informasjon om informantene .....                             | 23 |
| 3.4 Intervjuguide, pilotering og gjennomføring av intervjuene ..... | 24 |
| 3.5 Transkribering .....  | 25 |
| 3.6 Verifisering.....   | 26 |
| 3.6.1 Overførbarhet .....   | 26 |
| 3.6.2 Bekreftbarhet.....  | 27 |
| 3.6.3 Troverdighet .....  | 27 |
| 3.7 Etiske vurderinger .....  | 28 |
| 4.0 Presentasjon av data og analyser .....                          | 29 |
| 4.1 Fremstilling av funn og analyser .....                          | 29 |

|  |    |
|--|----|
| 4.1.1 Elementer utenfor skolen bidrar sterkt til resultatene .....         | 30 |
| 4.1.2 Variasjon i resultatene .....  | 30 |
| 4.1.3 Publiseringer.....   | 30 |
| 4.1.4 Foreldre .....   | 32 |
| 4.1.5 Deltakelse .....   | 32 |
| 4.1.6 Merarbeid .....  | 32 |
| 4.1.7 Rektors rolle i gjennomføringen .....                                | 33 |
| 4.1.8 Forskjeller i rollenes natur.....                                    | 33 |
| 4.1.9 Endringer som en følge av nasjonale prøver .....                     | 34 |
| 4.1.10 Bedre bruk av resultatene enn da nasjonale prøver ble innført ..... | 34 |
| 4.1.11 Nasjonale prøver påvirker skolene .....                             | 35 |
| 4.1.13 Hva bør måles gjennom Nasjonale prøver? .....                       | 36 |
| 4.1.14 Resultat NP versus skolens kvalitet .....                           | 37 |
| 4.1.15 Nasjonale prøver i det store bildet.....                            | 37 |
| 5.0 Drøfting .....   | 39 |
| 5.1 Forskningsspørsmål 1:.....   | 40 |
| 5.2 Forskningsspørsmål 2:.....   | 43 |
| 5.3 Forskningsspørsmål 3:.....   | 44 |
| 5.4 Forskningsspørsmål 4:.....   | 47 |
| 5.5 Egne refleksjoner.....   | 48 |
| 5.6 Forståelse av Nasjonale prøver i et ytre perspektiv .....              | 49 |
| 5.7 Prosjektets hensikt.....   | 51 |
| 5.8 Videre forskning på området.....                                       | 51 |
| 6.0 Avslutning .....   | 53 |
| Litteraturliste .....  | 54 |
| Vedlegg 1 – Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt.....            | 57 |
| Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informantene.....                        | 58 |
| Vedlegg 3 – Intervjuguide.....   | 59 |

## 1.0 Innledning

Som nåværende skoleleder, og flerårig ansatt i skolen, har jeg med meg erfaringer inn i rollen som forsker. Jeg er i besittelse av noen verdier som også er noe av grunnen til at jeg har valgt å jobbe med den problemstillingen jeg har.

Jeg mener å ha erfart en frustrasjon fra lærerne i ungdomsskoler, knyttet til nasjonale prøvers verdi for elevenes fremtidige læring. I de kollegiene jeg har vært en del av, har nasjonale prøver blitt sett på som en måling av hva elevene skulle lært frem til testtidspunktet, og har liten eller ingen betydning for hva de skal lære på ungdomsskolen. I så måte kan man si at eierforholdet til nasjonale prøver i rene ungdomsskoler er begrenset. Kontrasten til dette blir fremstilling av resultater med dertilhørende rangeringer og mediefokus. Testingen foretas om lag en måned etter at elevene har ankommet ungdomsskolene, og danner grunnlaget for rangering av disse. I det sivile har jeg vansker for å forsvare troverdigheten av, at mine ferdigheter som maler skal bli vurdert ut fra et ferdig malt bilde som jeg setter min signatur på. Det er slik rangeringen av nasjonale prøver i ungdomsskolen kan brukes.

Det hersker ingen tvil om at nasjonale prøver har skapt et fokus på læring av lesing, skriving, regning og engelsk, noe som jeg har vansker for å se kan være negativt. Skoleeier gis et forståelig verktøy for å kunne sammenligne seg selv med andre, og til å kunne sette inn tiltak for å bedre resultatene. I kommuner jeg har jobbet i har sågar slagordet ”tidlig innsats” kommet frem som en konsekvens av nasjonale prøver. Alt dette er vel og bra, men hva er verdien av nasjonale prøver for ungdomsskolene? Har skoleledere et reflektert forhold til verdien av nasjonale prøver, eller gjennomføres disse fordi man må?

### **1.1 Problemstilling og hensikt**

Prosjektet har til hensikt å ta rede på skolelederens erfaringer med gjennomføringen av nasjonale prøver, og å beskrive disse. Tanken er at informasjon om erfaringer i forhold til arbeidet med nasjonale prøver vil være kunnskap som kan forbedre egen og andre skolelederens praksis, og som kan øke nasjonale prøvers verdi i praksisfeltet.



Problemstillingen for prosjektet er

*Hvordan opplever rektor rollen som aktør, i skjæringspunktet mellom ytre krav og indre liv i organisasjonen?*

*- Nasjonale prøver i rene ungdomsskoler*

Jeg har valgt å sette en undertittel for å avklare tematikken problemstillingen vil dreie seg om.

## **1.2 Begrepsavklaringer**

Problemstillingen inneholder begrepene ”ytre krav” og ”indre liv”. Med ”ytre krav” mener jeg de krav som stilles fra samfunnet utenfor skolen. Det vil si de som ikke har sitt daglige virke i skolen. Til denne gruppen hører administrasjonsnivået i kommunen, media og foreldre.

Med ”indre liv” mener jeg det samspillet som skjer internt i organisasjonen. Det vil si samspillet mellom ledelsen på skolen og lærerne. Jeg ser også på hvordan rektorrollen påvirker elevenes læring.

## **1.3 Avgrensing**

Det vil i en skole være mange synspunkter på hvordan hverdagen oppfattes. Jeg har ikke til hensikt å beskrive nasjonale prøver fra ulike aktørers ståsted. Denne oppgaven vil sees fra skolelederens perspektiv.

## **1.4 Oppgavens struktur**

Fenomenet jeg belyser i denne oppgaven er nasjonale prøver. Denne oppgaven er bygd opp med en introduksjon som skaper bakteppe for tematikken, etterfulgt av redegjørelse for teori jeg vil bruke i min drøfting.

Metodekapitlet er en redegjørelse for hvordan jeg har arbeidet med dette forskningsprosjektet, før mine funn og analyser fremstilles i et eget kapittel.

I drøftingen forsøker jeg å trekke tråder gjennom oppgaven før jeg kort oppsummerer oppgaven i et eget kapittel.

## **1.5 Hensikten med opplæringen**

Basert på et av mine funn, har jeg valgt å dra inn opplæringslovens formålsparagraf i arbeidet med oppgaven.

Opplæringsloven regulerer innholdet i skolen. Opplæringsens formålsparagraf (§1-1) danner fundamentet for opplæringa i skolen. For å kunne se opplæringa som helhet, bør den sees i lys av formålsparagrafen. Opplæringsloven §1-1 første ledd sier:

*”Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.”*(Opplæringsloven)

5.ledd sier:

*”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.”*  
(Opplæringsloven)

Begge disse sitatene drar sammen med resten av formålsparagrafen fram et samfunnsmandat for skolen, som tilsier at det viktigste med opplæringa er å sette elevene i stand til å bli gangs borgere. Dette er et utgangspunkt som gir rom for tolkning. Det er ikke slik at gangs borgere er det samme for alle. Det kan for eksempel være forskjeller knyttet til kjønn eller livssyn. Det kan være forskjeller fra fattig til rik, og i forhold til hvor vi bor her i landet.

## **1.6 Hensikten med Nasjonale prøver**

Læreplanen for Kunnskapsløftet ble en endring i læreplantradisjonen

*”fra en substansiell og skolefaglig tilnærming til fagene mot et kompetansebasert vurderingssystem som vektlegger hva den enkelte skal*

*mestre snarere enn hva det skal arbeides med” (Sivesind & Bachmann, 2008, s.68).*

Sivesind og Bachmann (ibid) sier videre at dette skiller seg fra alle læreplaner fra 1890 frem til i dag. I en slik sammenheng vil nasjonale prøver kunne sees på som en konkretisering av læreplanen fordi de gir en vurdering av oppnåelse av læreplanen.

I stortingsmelding 30 *Kultur for læring* (Utdanning og forskningsdepartementet 2004) uttrykte nasjonale myndigheter hensikten med nasjonale prøver som ”*viktige hjelpemidler i den normative vurderingen*” (ibid, s.39)

I informasjonsbrosjyren til foresatte høsten 2007 sto det følgende:

*Nasjonale prøver skal gi informasjon om elevenes grunnleggende ferdigheter er i samsvar med målene i læreplanen. (...) Resultatene fra prøvene vil gi indikasjon på utfordringer knyttet til elevenes ferdigheter i lesing, regning og lesing på engelsk. Skoler, kommuner og sentrale myndigheter skal bruke denne informasjonen i arbeidet med å forbedre kvaliteten på opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 2).*

Høsten 2009 uttrykte nasjonale myndigheter at Nasjonale prøver hadde til formål

*å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Nasjonale prøver skal primært gi styringsinformasjon til skolene og kommunene. Det er også forutsatt at prøvene skal komme til nytte for den enkelte elevs pedagogiske utvikling i samarbeid mellom lærer, elev og foresatte. (Utdanningsdirektoratet 2009).*

Disse sentrale dokumentene underbygger nasjonale prøvers funksjon som konkretiseringer av læreplanen. Informasjonen betyr også at det fra sentralt hold er ment at alle aktører i skolen skal ha et aktivt forhold til nasjonale prøver. På den ene siden skal nasjonale prøver gi skoleeier styringsinformasjon, mens nasjonale prøver på den andre siden skal komme til nytte også internt i organisasjonen.

Det har i media, men kanskje aller helst som rykteflom i skolesamfunnet, versert ulike historier om skoler som fritar elevene fra nasjonale prøver for å oppnå et bedre resultat. Reglene for fritak har vært justert flere ganger, men fremgår av forskrift til opplæringsloven

(Opplæringsloven) §2-4, som pålegger skoleeier å sørge for at elever deltar i nasjonale prøver. Av forskriften (ibid) fremgår det at det ikke er frivillig deltakelse, men at enkeltelever kan fritas etter gitte kriterier.

## **2.0 Teoretiske perspektiver på kvalitetsarbeid i skolen**

Jeg vil i dette kapittelet vise til ulike teorier som danner bakteppe for å drøfte rektorrollen i lys av ytre krav og indre liv. Jeg vil se på teori knyttet til evaluering i organisasjonen. Dette er ment å peke på noe av det indre livet som foregår i en organisasjon, samt å kunne si noe om fenomenet nasjonale prøver i relasjon til rollen som rektor. Under dette kapitlet vil det også være naturlig å peke på indikatorer som påvirker skolens kvalitet. Jeg vil videre redegjøre for rollen som rektor i skjæringspunktet mellom ulike plikter som følger av rollen. Her vil jeg også berøre teori om danning av lederidentitet for skoleledere. For å utdype siste del av problemstillingen vil jeg belyse rektorrollen i lys av et makronivå (det ytre) og forventninger som fremkommer derfra. Avslutningsvis i teorikapitlet ser jeg på annen forskning som omhandler det temaet jeg berører.

### ***2.1 Evaluering og kvalitet i skolen***

De som har jobbet i skolen de senere år har følt et økende krav om dokumentasjon, vurdering og evaluering av elementer innenfor virksomheten. Dahler-Larsen (2005) peker på at mye av evalueringen som skjer i skolen gjennomføres av rituell karakter, ikke med mål og mening. Han peker på seks mysterier ved det han kaller evalueringsbølgen (ibid, s.13).

1. På hvilken måte er evalueringsbølgen tidstypisk?
2. Hvordan kan det være slik at man vet at man skal evaluere, men ikke hvorfor og hva evalueringen skal brukes til?
3. Hvorfor settes ofte evalueringer i gang selv om de kriterier man bruker i evalueringen er veldig upresise eller direkte misvisende?
4. Hvorfor evalueringer ofte presenteres som måter å lytte til omgivelser selv om at man vet at offentlige organisasjoner kun langsomt og meget gradvis lar seg endre?
5. Hvorfor blir evalueringer sjeldent brukt?
6. Hvis det ikke er den instrumentelle bruk av evalueringer som er drivkraften, hvilke drivkrefter er det som står bak evalueringsbølgen? (Dahler-Larsen, s.13-16)

Flere (Dahler-Larsen 2005; Langfeldt, Elstad & Hopmann (red) 2008) hevder at nasjonale prøvers inntog konkretiserer hva ”som er verdt å lære”, eller som Dahler-Larsen (ibid) sier: ”*Evaluering konstituerer noget*” Dette betyr at fokuset for undervisningen kan rette seg inn mot det som blir målt gjennom slike tester dersom prøvene legges til grunn for virksomheten.

For noen kan det være naturlig å trekke den slutningen at elevresultater slik de fremstilles, for eksempel gjennom media, samsvarer med den kvaliteten undervisningen i skolen har. Dette er en slutning man ikke uten videre kan dra. (Afsar, Skedsmo og Sivesind 2006) Det er mange faktorer som påvirker elevresultater. Innen pedagogiske fagkretser eksisterer det en felles forståelse om at sosial kapital spiller inn på elevresultatene. Hargreaves (2003) viser til at det er et tett bånd mellom resultater og elevenes sosiale bakgrunn. Han viser til eksempler fra Storbritannia, der det for de skolene som har gode resultater gis frihet til å drive eget utviklingsarbeid. På den andre siden er det sterk grad av krav, restriksjoner og kontroll for de skolene der resultatene ikke er gode. Dette selv om det i følge Hargreaves (ibid) er åpenbare årsaker som ligger til grunn for resultatene. Han peker på at elevene på skoler med svake resultater ofte kommer fra fattigere vilkår og skolene har en høyere andel av minoritetsspråklige elever. Hargreaves (ibid, s.219-220) hevder at konsekvensen av en slik skoleutvikling blir at man skaper en overklasse og en underklasse blant elevene, hvor det å komme i posisjon for ledende stillinger i samfunnet er forbeholdt overklassen. Underklassens skoleutvikling stagnerer, og ender opp i et yrkesliv preget av å følge overklassen ordre. Skoletiden blir preget av et sterkt fokus på lese-, skrive- og regneferdigheter da det er dette som ansees som nødvendig for å kunne ta del i yrkeslivet. Hargreaves (ibid, s.220) hevder at hvis samfunnet ønsker å gi *alle* elever muligheten til å være blant de mest vellykkede, høytkvalifiserte arbeiderne i kunnskapsøkonomien er en slik utvikling foruroligende.

Bergesen (2006) hevder at regjeringen med daværende statsråd Kristin Clemet tok initiativ til å utvikle et verktøy for å kunne justere for en del sosiale faktorer som man vet også ligger til grunn for elevresultatene. Dette dreiet seg om en skolebidragsindikator (ibid), som hadde til hensikt å gi en bedre vurdering av skolens prestasjon sammenlignet med elevgrunnlaget. Bergesen (ibid) viser også til at dette ble utført i praksis på eksamenskarakterer fra 10.klasse i Oslo, med den effekt at det avdekket skoler i antatt bedre strøk kom dårligere ut, mens noen skoler i antatt svake strøk kom klart bedre ut etter en slik justering. Bruken av disse skolebidragsindikatorerne hevder Bergesen (ibid) ble avviklet av etterfølgende kunnskapsminister Øystein Djupedal.

Inntrykket man kan sitte igjen med fra diverse media og internasjonale tester, er at kvaliteten i den norske skolen er for dårlig. NOU-rapporten *"Førsteklasses fra første klasse"* (NOU 2002) fremhever tre områder som supplerende beskriver kvalitet i skolen. Struktur-, prosess- og resultat-kvalitet viser til ulike områder av utdanningen. Rapporten fremhever resultat-kvalitet som den overordnede. Fevolden & Lillejord (2005) hevder at det er en forutsetning at en bedring i struktur- eller prosesskvaliteten skal gi seg utslag i bedret resultat-kvalitet. Det ligger implisitt i forståelsen av kvalitetsbegrepene at struktur- og prosesskvaliteten naturlig påvirker resultat-kvaliteten.

Fevolden & Lillejord (2005) fremhever at resultat-kvalitet er den samlede måloppnåelse av læreplanen. Likevel har myndighetene gjennom nasjonale prøver skapt en prioritering av kjernekompetanser som står i kontrast til dette utgangspunkt. Resultatene fra Nasjonale prøver har blitt et mål på resultat-kvaliteten i den norske skolen (Langfeldt 2008). Hvordan rektorene forholder seg til dette gjennom å konstatere eller modifisere nasjonale prøvers plass i skolen vil være interessant.

Margaret Brown (1998) hevder at publisering av resultater kan slå ut på ulike måter. Det kan føre til analyser og tiltak som gjennom iverksettelse forbedrer resultatene. Alternativt kan det føre til et press om rankingresultater som fører til kortsiktige løsninger som har til hensikt å forbedre resultatene uten nødvendigvis å gjøre noe med årsaken til resultatene. Dette samsvarer med det Løfsnes (2008, s.294) hevder. Han sier at i streben etter resultater vil man ofte velge å fokusere på avgrensede sider i opplæringen til fordel for en helhetlig og sirkulær tenkning.

## **2.2 Rektor som aktør**

Jorunn Møller har skrevet mye som omhandler rektorrollen (for eksempel Møller 1995; Møller 2004; Møller og Fuglestad 2006). Om man går et par hundre år tilbake i historien var det mindre snakk om rektorer som ledere for skolen. Man kan si at skolen var drevet av lærere som var selvstyrende. Etter hvert fikk noen lærere en begrenset administrativ rolle uten at dette var en ny profesjon. Lærere var fortsatt å anse som lærere, dog med noen tilleggsfunksjoner (Møller 2004). Fra 50-tallet og fremover har tittelen utviklet seg fra

overlærer innom bestyrer til dagens rektor (ibid). Til rollen som rektor ligger en rekke forventninger, disse forventningene kan være motstridende og uoppnåelige.

*Som rektor er man på den ene siden et individ, og samtidig symboliserer posisjonen en lenke i en autoritetstradisjon med dype røtter (Sørhaug 1996).*

Møller (2004, s.61-62) beskriver rektorrollen i et kunnskapssosiologisk perspektiv som sosial konstruksjon mellom ytre vilkår og indre forutsetninger. En skoleleder blir midtpunktet i et krysspress mellom en internasjonal diskurs om ledelse, en kommunal kontekst og krav om ansvarsplikt og inngangsverdiene i den enkelte lokale skole (Møller 2004, s.188). Det pekes på tre ulike spenningsfelt. Stabilitet versus forandring, voksne versus elever og arbeidsgiver versus medarbeider. Møller hevder ikke at disse spenningsfeltene er nye, men graden av spenning mellom dem synes økt (Møller 2004, s.190). Møller viser til Larry Cuban, og sier videre at rektorrollens skjebne består i å håndtere en del dilemmaer. Ulike grupper ønsker at skolen skal jobbe i retning av mål som står i kontrast til hverandre. Et av disse dilemmaene blir hva det er som definerer suksess i skolen.

Møller (1995) hevder, basert på egne undersøkelser, å kunne vise til en del dilemmaer innehavere av rektorrollen blir gjenstand for. Dette går både på styringsdilemmaer og lojalitetsdilemmaer (ibid, s.246). Møller nevner eksplisitt fire styringsdilemmaer. To av disse er krav versus støtte og forandring versus stabilitet. Hvordan man takler disse dilemmaene vil ha betydning for utøvelsen av rektorrollen. Når det gjelder lojalitetsdilemmaer mener Møller at disse ikke står i parvis kontrast til hverandre, men at lojalitetsdilemmaet blir et valg mellom ulike utgangspunkt. Møller nevner elever og foreldre, lærerne, sine overordnede, den nasjonale læreplanen og sitt eget pedagogiske grunnsyn som fem slike utgangspunkt. Rektor blir i mange tilfeller nødt til å plassere sin lojalitet i et av disse utgangspunktene, noe som Møller (ibid) hevder kan være utilfredsstillende. Møller og Presthus (Møller & Fuglestad, red 2006) hevder, at for å forstå forholdet mellom kommunen som skoleeier og skolen som organisasjon må man ta med seg et historisk perspektiv på dette forholdet.

Amanda Sinclair (1995) har forsket på ansvarsplikt innenfor offentlig sektor i Australia. Sinclair kom frem til fem ulike former for ansvarsplikt som hun setter inn i to diskurser. De to diskursene er en strukturell og en personlig diskurs. De ulike formene for ansvarsplikt er *den samfunnsmessige, den resultatorienterte, en hierarkisk orientert, den profesjonelle og den*



*personlige ansvarsplikten (ibid)*. De to diskursene vil kunne være i konflikt med hverandre i en gitt sak. Slik jeg tolker Sinclair, vil lederen (jfr. min problemstilling) stå overfor et valg på hvilken ansvarsplikt han skal følge. Et eksempel på en slik konflikt kan være at skolelederen blir pålagt å gjennomføre nedskjæringer som han vet vil gå ut over elevene. Skolelederen vil da kunne oppleve konflikt mellom flere ulike ansvarsplikter. På den ene siden har de fleste skoleledere i dag økonomiansvar, mens man har et profesjonelt og kanskje en personlig ansvarsplikt som tilsier at man vil gi elevene best mulig tilpassing og størst mulig lærertetthet. Rektorrollen er en rolle som svært ofte vil befinne seg i konflikt mellom ulike ansvarsplikter. Relatert til denne oppgaven vil det ofte være en ansvarsplikt knyttet til ytre krav, mens det kanskje vil være en annen ansvarsplikt knyttet til det indre liv i organisasjonen. Elstad (2008) viser til, at selv om skoleeiere utøver ansvarsstyring, er det ikke nødvendigvis slik at skoler klarer å forbedre elevresultatene. Han peker videre på tre ulike mekanismer som kan forklare at skolen ikke klarer å oppnå en resultatforbedring (ibid, s.222). Det kan være at skolens aktører ikke vet hva som skal til for å forbedre resultatene. En annen mulig mekanisme kan være at rektor ikke får med seg lærerne på lag. En tredje mekanisme, hevder Elstad (ibid), kan være at rektor er uenig i vektleggingen av tester og ”trykk i opplæringen”.

Wenger (2004) hevder at identitetsdanning for skoleledere er knyttet til tilhørighet til ulike praksisfellesskap. Ifølge Wenger (2004, s.59) skaper vi et praksisfellesskap sammen med andre. Han mener at vi lærer i interaksjon med andre. Ved å interagere med andre i en gitt sammenheng skapes praksiser. Disse praksisene kan resultere i en varig utførelse av en felles virksomhet som skaper et fellesskap. For at en praksis skal bli til et fellesskap må et gjensidig engasjement, en felles virksomhet og et felles repertoar, eller utøvelse av virksomheten, være tilstede. Om en praksis der disse faktorene er tilstede, benytter Wenger begrepet praksisfellesskap. Rektor er, knyttet til min problemstilling, del av flere ulike praksisfellesskap. På den ene siden er man del av det indre praksisfellesskapet på skolen. På den andre siden er man, slik mange kommuner i dag er organisert, del av et nettverk av rektorer eller ledelsesgrupper.

Wenger (2004, s.174) sier at identitetsdanning er ulike prosesser som er gjensidig avhengig av hverandre. Disse lister han opp som:

- Identitet som fremforhandlet opplevelse
- Identitet som medlemskap av fellesskap

- Identitet som læringsbane
- Identitet som neksus av multipelt medlemskap
- Identitet som en relasjon mellom det lokale og det globale

Wenger (2004) mener at identitet kan forstås som en kontinuerlig prosess i møtet mellom individet og praksisfellesskapet. I enhver situasjon som oppstår i praksisfellesskapet fremforhandler vi vår egen identitet. Praksisfellesskapet er naturlig nok i kontinuerlig endring, noe som vil gjøre at våre referanserammer også endres, noe som igjen påvirker vår identitet. Med andre ord er utviklingen av vår identitet en kontinuerlig prosess. Vi kan også være medlemmer av andre praksisfellesskaper enn der vi jobber. Disse påvirker vår arbeidsplassidentitet, uten at det trenger å være noen store endringer i det praksisfellesskapet som utgjør vår arbeidsplass.

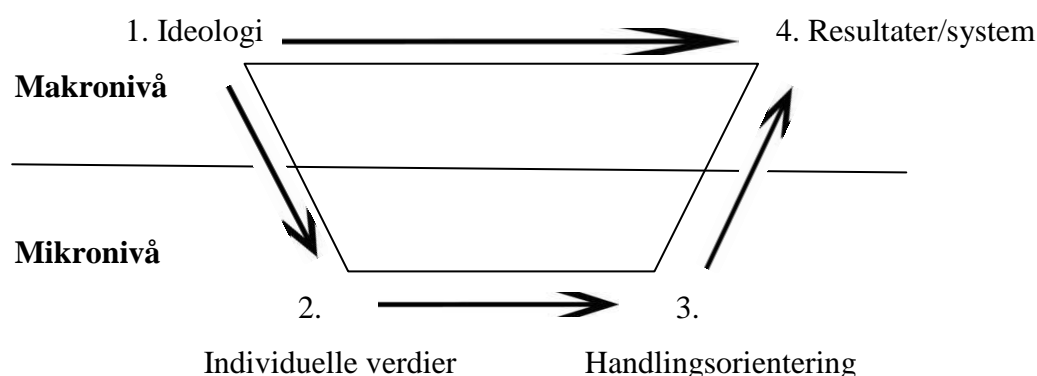
Medlemskap i et praksisfellesskap er med på å forme vår identitet, gjennom den kompetanse vi tilegner oss og de erfaringer vi gjør oss i praksisfellesskapet. For rektorrollen, kontra lærerrollen, er graden av ansvarlighet overfor en virksomhet forskjellig. Slik jeg tolker Wenger (2004, s.178), betyr det at man i disse ulike rollene ser virksomheten i ulike perspektiv. Alle i samme rolle vil ikke oppfatte verden på samme måte, men man kan ifølge Wenger (ibid, s.178) se en tendens til å fremsette bestemte tolkninger, involvere seg i bestemte handlinger, treffe bestemte valg og verdsette bestemte opplevelser. Ved å være en del av en praksis over tid, gir dette oss et utvidet repertoar som konsekvens av at vi tolker og bruker de opplevelsene vi har hatt i praksisfellesskapet.

Wenger (2004) sier at vi fremforhandler vår identitet ut fra hvilke erfaringer vi har gjort og hvor vi ser oss selv i fremtiden, såkalte læringsbaner. Begrepet ”baner” kan antyde at det er noe som gjentar seg, og gjerne kan forutses, men dette sier Wenger (ibid) ikke er tilfelle for hans begrep. Hans bakgrunn for valg av dette begrepet, er at fremforhandling av identitet er en prosess som er i bevegelse. Fremforhandlingen av identiteten vår slik den er i dag, er påvirket av våre erfaringer fra fortiden og hvor vi ser oss i fremtiden. Andre deltakere i vårt praksisfellesskap kan gjøre at vi ser for oss fremtidige læringsbaner. Det kan for eksempel være at vi ønsker å bli skoleledere, og ser på skolelederne på egen arbeidsplass som rollemodeller. Da kan de læringsbaner vi ser for oss i fremtiden bli påvirket av våre skolelederes erfaringer. Identitet preges av våre tilhørsforhold til ulike praksisfellesskaper. Våre involveringer i ulike praksisfellesskap kan være svært så ulike. Mens vi er en perifer

deltaker i noen praksisfellesskap, kan det være naturlig å se oss som fullverdige medlemmer i andre, som for eksempel familien vår. Vårt medlemskap i disse ulike praksisfellesskapene påvirker alle vår identitet. I tillegg til en direkte påvirkning som deltaker i ulike praksisfellesskaper, påvirkes vi også til å prøve å tilpasse vår identitet i de ulike fellesskapene, slik at de ikke kommer i stor kontrast til hverandre (Wenger 2004). Om vi er på julebord sammen med jobben, og har tatt med vår bedre halvdel, er det deler av to praksisfellesskaper som møtes. Det ville være naturlig å tro at vi oppfører oss litt annerledes enn vi ville gjort om vi kun oppholdt oss i det ene praksisfellesskapet. Dette er et eksempel på hvordan vi forsøker å tilpasse oss begge disse praksisfellesskapene ved ikke å gjøre noe som ville være i dissonans med et av disse fellesskapene.

## 2.3 Coleman's bathtub

James Coleman (1990) introduserte "Colemans bathtub". Coleman brukte modellen for å illustrere og drøfte sammenhenger mellom det han kalte makro og mikronivå. Modellen er gjengitt under (Sivesind 2010, s.137).



Coleman bruker modellen for å analysere store grupper av individer. Stegene representert med pilene er fasene på veien mot forklaring av et komplekst problem (Sivesind 2010). Coleman hevder at man ikke kan forklare resultater på et makronivå uten å gå om mikronivået. Pilen fra 1 til 4 illustrerer en vei som ikke gir forklaring på prosessen som fører fram til resultater. For å kunne forstå denne prosessen må man gå om individnivået. Den overordnede tanken er at samfunnet eller makronivået utgjøres av summen av individene, med andre ord mikronivået. Slik vil man kunne si at det handlingsrommet, som skal forbedre resultatene på makronivå, finnes på mikronivået. Et ideologisk utgangspunkt påvirker de individuelle verdier slik at

handling gjennomføres, mer eller mindre i den intensjonelle retningen gitt i det ideologiske utgangspunkt. Denne handlingen på mikronivået påvirker igjen resultatene på makronivå.

Et viktig moment med Colemans modell, er ikke bare å beskrive resultater eller prosesser. Coleman hevder at modellen kan forklare hvorfor resultater oppstår. Relatert til tegningen over, vil rektor som aktør plasseres i nedre venstre utgangspunkt (individuelle verdier). Vi ser at dette punktet forholder seg både til det makronivået som kan sammenlignes med det som ligger utenfor selve skolen (det ytre), og de handlinger som ligger på mikronivået eller innad i organisasjonen (det indre). I så måte vil rektorrollen kunne plasseres i spennet mellom de to nivåene. Rektor vil være den som styrer handlingene på mikronivået i organisasjonen.

Modellen til Coleman (1990) viser videre at myndighetenes påvirkning av resultatet kan være intensjonelt, på et makroideologisk nivå, men sannsynligheten for at resultater er i tråd med intensjonene er høyst usikkert. Dette har å gjøre med at systemet er komplekst, og at resultater også kan fremkomme av det som ikke er planlagt eller intendert. Dette illustreres gjennom at handlingene finner sted på mikronivået utenfor makronivåets kontroll. Det blir så systemets, representert ved rektor, evne til å omsette dette utgangspunkt til forbedringer på individnivå som vil kunne forbedre resultatet på mikro og makronivå. Politikerne vil ikke bare kunne vedta at vi i Norge skal gjøre det bedre på internasjonale undersøkelser av lese, skrive og regneferdigheter. Ifølge Coleman (ibid) vil de endringer som ligger til grunn for en slik forbedring ligge på individnivået.

## **2.4 Forskning på feltet**

Forskning på nasjonale prøver i ungdomsskoler er ikke utbredt. Da er nasjonale prøver på barnetrinnet mer forsket på. Daaland & Sødal (2009) skrev en masteroppgave med *problemstillingen "Hvilke erfaringer har skoleledere på barnetrinnet med nasjonale prøver"* (ibid, s.3). Noen av deres hovedfunn var en sterkere grad av ansvarliggjøring i sentrale strøk sammenlignet med mer rurale strøk. Rektorene i rurale strøk følte i mindre grad at de ble fulgt opp av kommuneledelsen. Rektorene uttrykte at nasjonale prøver hadde vært med på i sterkere grad å ansvarliggjøre dem for resultatene i skolen (ibid, s.41).

Berger (2008) satte fokus på i hvilken grad nasjonale prøver ble benyttet i utviklingsarbeidet ved to barneskoler i 2007. Et av hennes hovedfunn, var at lærere og rektorer uttrykte at de sto

ovenfor et dilemma i forhold til i hvor stor grad arbeidet mot nasjonale prøver skal prioriteres til fordel for arbeidet med å følge læreplanen. Skolene følte et press i forhold til offentliggjøring av resultatene, og mente at nasjonale prøver kun viste nivået innen en liten del av opplæringen (ibid, s.83).

Isaksen (2008) viser til case-studier av fire skoler som presterte svakt på nasjonale prøver. Han hevder at bruk av rangeringer som verktøy for å heve kvaliteten i utdanningssystemet har positiv effekt i skoler med sterke organisasjoner, og tilsvarende negativt forsterkende for skoler med svake organisasjoner (ibid, s.271). Studien hans viser hvordan sterke skoler tar i bruk resultater for å få til endringer, mens andre skoler ikke gjør dette.

Skoleundersøkelsen (Møller, Sivesind, Skedmo & Aas 2005) hadde til hensikt å avdekke hvordan skoleledere tar imot nye statlige føringer. Undersøkelsen viste at kun 12 prosent av rektorene i undersøkelsen vurderte nasjonale prøver som et viktig evalueringsverktøy for bedring av elevenes læringspraksis (ibid, s.88). Undersøkelsen viser videre at det er forskjell i hvor stor grad rektorene sier at de gjøres ansvarlige for skolens resultat på offentlige rangeringer. Rektorene oppgir i større grad at de blir gjort ansvarlige ved store skoler. Det vises også i materialet at rektorer i tettsteder eller byer opplever seg ansvarliggjort i større grad enn rektorer i små kommuner (ibid, s.96-97). Rektorene trekker frem refleksjon over egen praksis og diskusjoner/observasjoner av kolleger som viktigste kilder for egen utvikling og læring (ibid, s.100)

## 3.0 Metode

*”En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder.” (Andersen 2008, s.5)*

I min forskning har jeg brukt kvalitativ metode. Larsson (2005) hevder at kvalitativ metode handler om hvordan man skal kategorisere noe (ibid, s.17).

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått frem i arbeidet med oppgaven. Det vil si hvilken metode jeg har brukt.

### 3.1 Metodisk tilnærming

Jeg har valgt kvalitativ metode, fordi min hensikt tilsier at jeg skal beskrive rektorers erfaringer. Disse vil jeg søke å få tilgang til gjennom intervju. Intervjuene transkriberes til tekst for tolkning. Jeg har valgt å følge Kvale & Brinkmanns (2009, s.118) sju stadier i kvalitativ forskning. Fase 1 - tematisering ansees som gjort i innledningen. Fase 2 - planlegging vil jeg ikke ta for meg som et eget punkt, men la den fremkomme implisitt av redegjørelsen i oppgaven. Fase 3 – intervjuing og 4 – transkribering, vil jeg redegjøre for i dette kapitlet, mens fase 5 - analyser fremkommer i et eget kapittel. Fase 6 – verifisering vil også fremkomme av dette metodekapitlet, mens fase 7 - rapportering ansees å ligge implisitt i fremstillingen av oppgaven.

Man kan si at jeg har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann 2009; Thagaard 2009). Hensikten min er å beskrive lederes erfaringer for å forstå dem i et større bilde. Innen fenomenologi tar man sikte på å beskrive den subjektive oppfattelsen av et fenomen (Kvale 2009; Thagaard 2009). I mitt tilfelle blir dette rektorenes subjektive opplevelse av fenomenet nasjonale prøver. Hermeneutikk bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av (Thagaard 2009, s.39). En hermeneutisk tilnærming vil forsøke å tolke en dypere mening i en intervjutekst. I og med at hermenautikken krever tolkning kan man ikke si at det finnes en enkelt sannhet.

Tolkningen vil være avhengig av sammenhengen den ses i. I denne oppgaven blir fokus rettet mot hvordan rektor som aktør beskriver at skolen forholder seg til nasjonale prøver internt i sin egen organisasjon og i forhold til aktører utenfor skolen. Det vil også være interessant å se på hvilke implikasjoner rektor mener nasjonale prøver har for skolen.

### **3.2 Utvalget**

Utvalget ble drøftet med veileder. Sammen satte vi opp noen kriterier. Alle informanter skulle være rektorer på rene ungdomsskoler. I og med at studien bygger på skolelederes erfaringer, var det ønskelig å komme i kontakt med skoleledere med en viss praksis som rektor. Her ble to års praksis i nåværende jobb satt som en minimumsgrense. Av praktiske hensyn ble det fastsatt at rektorene skulle praktisere i det fylket jeg bor.

### **3.3 Utvelgelse av informanter**

Intensjonen var å få variasjon i informantenes alder og lokalisering. Jeg ønsket å få to informanter fra sentrale og to fra rurale strøk. Dette for å følge opp resultatene fra forskningen til Daaland & Sødal (2009). Etter å ha skaffet en fullstendig oversikt over aktuelle informanter, utelukket jeg informanter i min hjemkommune. Jeg valgte også å utelukke noen i utvalget på grunn av bekjentskap enten med meg selv eller min veileder. Da dette var gjort, sto vi igjen med få aktuelle informanter. Vi valgte informanter fra utvalget i den hensikt å få representanter som dekket intensjonen i utvalget. I etterkant av informantutvelgelsen ble fire informanter kontaktet og forespurt om deltakelse. Alle ga sitt samtykke og fikk tilsendt skriftlig informasjon (vedlegg 1 og 2). Da informantene senere ble kontaktet for å avtale tidspunkt for gjennomføring, trakk imidlertid en av disse seg, mens en av de andre informantene trakk seg etter at tidspunkt for gjennomføring var avtalt. Det lyktes bare å erstatte en av disse med en ny informant.

#### **3.3.1 Informasjon om informantene**

De tre informantene mine var en kvinne og to menn. En av mennene og kvinnen jobbet i det man kan kalle sentrale strøk med nærhet til universitet, mens den siste informanten jobbet i det man kan kalle rurale strøk. De to informantene som jobbet i sentrale strøk hadde formell lederutdanning på masternivå, mens mannen som jobbet i rurale strøk ikke hadde formell lederutdanning. Alle tre hadde opp mot eller over 10 års praksis som rektorer.

Om man forsøker å se disse rektorene opp mot Møllers (2004) kategoriseringer av rektorer i ulike faser av sin yrkesutøvelse er det tydelig at rektoren ved utkantskolen kan plasseres i kategorien ”først blant likemenn” (ibid). Dette baseres på rekrutteringsmønsteret der han for meg redegjorde for hvordan han kom inn i jobben som rektor. Også den mannlige rektoren på sentralskole 1 ble på en lignende måte rekruttert inn i yrket, mens han i ettertid har tatt formell lederutdanning. Kvinnen på sentralskole 2 er vanskeligere å plassere, men med tanke på rekrutteringsmønsteret er det naturlig å se henne som en del av Møllers (ibid) individuelle og flytende lederidentiteter. Selv om hun har innehatt jobben over en del år, har hun ikke jobbet som rektor eller inspektør andre steder tidligere.

De informantene som trakk seg var begge kvinner uten formell lederutdanning. En av disse jobbet i sentrale strøk, mens en hadde sitt virke i rurale strøk. En av disse var i 50 årene, mens en hadde passert 60 år. Med den kjennskap jeg har til disse vil begge kunne plasseres i ”først blant likemenn” tradisjonen til Møller (2004).

De informantene som resultatene mine bygger på var rektorer på disse skolene:

**Sentralskole 1:** Mannlig rektor med formell lederutdanning. Skole i sentrale strøk. Svært gode resultater på nasjonale prøver. Høyt utdanningsnivå på foreldregruppa.

**Sentralskole 2:** Ung kvinnelig rektor med formell lederutdanning. Skole i sentrale strøk. Middels resultater på nasjonale prøver. Ligger i sentralt område. Middels utdanningsnivå på foreldregruppa.

**Utkantskole:** Mannlig rektor. Ligger i rurale strøk. Svært høy andel av elever med spesialundervisning. Resultater under middels på nasjonale prøver. Lavt utdanningsnivå på foreldregruppa.

### ***3.4 Intervjuguide, pilotering og gjennomføring av intervjuene***

Intervjuene som ble gjennomført tok utgangspunkt i en semi-strukturert intervjuguide (Kvale & Brinkmann 2009). Inngangsspørsmålene til hvert forskningsspørsmål var det samme for alle intervjuene, mens oppfølgingsspørsmål varierte litt ut fra hvor mye og hvilken



informasjon informantene ga. De fire forskningsspørsmålene ble valgt i den hensikt å se nærmere på de ulike aspekt av problemstillingen. Ved å se på samsvar, motsetninger og helhet i intervjuet vil jeg forsøke å besvare problemstillingen på en god måte. De fire forskningsspørsmålene var:

1. På hvilken måte beskriver skoleledere at nasjonale prøver er et tema i dialog med personer/partner utenfor skolen?
2. På hvilken måte beskriver skoleledere at man forholder seg til nasjonale prøver innad i kollegiet?
3. Hvis du som rektor skal stille deg mellom dine ansatte og aktører utenfor skolen, opplever du motsetninger i holdninger til nasjonale prøver?
4. Hvilken plass mener skoleledere at nasjonale prøver bør ha i skolen?

Intervjuene ble gjennomført ved at jeg oppsøkte de aktuelle informantene på deres arbeidsplass. Det var på forhånd satt av inntil 1 time til hvert intervju, denne tiden ble ikke brukt fullt ut i noen tilfeller. I tillegg til den skriftlige informasjonen som var gitt i forkant, ble informantene informert om at jeg ønsket deres subjektive oppfatninger som skoleledere av de momentene jeg gikk gjennom i intervjuet. Om de ønsket å spørre meg om mine oppfatninger eller holdninger i forhold til de tema jeg tok opp, kunne vi bruke litt tid til det etter at intervjuet var gjennomført.

I forkant av det første intervjuet med de reelle informantene, gjennomførte jeg et prøveintervju med en bekjent av meg som er skoleleder. Dette ble gjort for å vurdere flyten i intervjuet, og gjøre erfaringer med oppfølgingsspørsmålene i et semi-strukturert intervju.

### **3.5 Transkribering**

Alle intervjuene ble i etterkant transkribert. I og med at det bare var jeg til stede sammen med informantene, er transkriberingen gjort i fire kolonner. Første kolonne beskriver tid i opptaket for påbegynnelse av utsagn. Dette innførte jeg for lettere å finne fram i det ferdig transkriberte materialet. Andre kolonne inneholder alle mine utsagn, mens tredje inneholder min informants utsagn. Disse utsagnene fremkommer aldri på samme linje. Dvs at på den linjen jeg har et utsagn vil tiden fremkomme i kolonne en, mens kolonne tre vil stå tom. Kolonne fire ble avsatt for meningsfortetting og andre analyser. Alle utsagn er gjengitt ordrett slik som

det er sagt i intervjusammenhengen. I noen tilfeller gjentok informantene ord flere ganger, dette er tilpasset i gjengivelsen av sitater under kapittel 4. Tilpasningen er forsøkt gjort i svært begrenset grad, med fokus på å opprettholde meningsinnholdet i utsagnene, men med hensikt å få bedre flyt i språket som brukes.

### **3.6 Verifisering**

Kvale & Brinkmanns (2009) sjette fase i en intervjuguide er verifisering. Jeg vil her se på begrepene overførbarhet, bekreftbarhet og troverdighet.

#### **3.6.1 Overførbarhet**

Validitet handler om forskeren kan argumentere for de funnene man fremsetter. Et annet ord som kan brukes er gyldighet. Et sentralt spørsmål vil være om mine funn samsvarer med det min hensikt tilsa at jeg skulle finne ut. Gyldigheten styrkes gjennom at forskeren tydeliggjør grunnlaget for sine fortolkninger (Thagaard 2009).

Ekstern validitet gjelder hvorvidt vi kan overføre våre funn til andre sammenhenger. Herav kommer også begrepet *overførbarhet*. Det blir naturlig å bruke dette begrepet da en hensikt med min forskning vil være å overføre funnene til en annen sammenheng. Siden vi snakker om kvalitative data vil jeg ikke kunne generalisere funn uten videre, men jeg vil kunne generalisere i et teoretisk analytisk perspektiv (Thagaard 2009). Det vil si at jeg kan sannsynliggjøre at det jeg finner ut også kan gjelde for andre tilfeller.

Larsson (2005) viser til fem kriterier for validitet i kvalitativ forskning. Det første av disse er diskurskriteriet. Dette utdyper Larsson til å være i hvor stor grad den argumentasjonen man fører holder stand mot annen argumentasjon. Larsson (ibid) hevder videre at et annet kriterium for validitet er at forskeren klarer å overbevise leseren om at det han har funnet ut stemmer. Dette ser Larsson på som heuristisk kvalitet (ibid). Videre sier Larsson at det er viktig med empirisk forankring, konsistens i fremstillingen og at forskningen har verdi i utøvelse av praksis.

### 3.6.2 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet sier noe om hvordan mine funn samsvarer med annen forskning gjort på området. Forskeren bør forholde seg kritisk til egne tolkninger og underbygge analysene. Med andre ord kan man si at bekreftbarhet kan sies å omhandle kvaliteten på forskningen.

Triangulering (Postholm 2010; Larsson 2005) er en metode som har til hensikt å bekrefte resultater. Den innebærer at forskeren bruker mange og ulike kilder, ulike teorier, datainnsamlinger og forskningsresultater fra flere forskere for å underbygge sine funn (Postholm 2010, s.132).

### 3.6.3 Troverdighet

Troverdighet, pålitelighet eller reliabilitet er alle ord for om forskningen som er gjennomført er til å stole på. I kvalitativ forskning vil ikke resultatene være etterprøvbare i samme grad som ved kvantitativ forskning.

Thagaard (2009, s.199) hevder at en forsker ikke vil kunne opptre på samme måte og få de samme resultatene gang på gang. Man kan derfor si at innen kvalitativ forskning blir troverdigheten knyttet til redegjørelse for fremgangsmåten (ibid). Gjennom beskrivelser av forskningsprosessen skal man overbevise leseren om at forskningen er troverdig. Kvale & Brinkmann (2009) fremhever at troverdigheten først og fremst må knyttes til intervju, transkribering og analysestadiene. En grundig redegjørelse for hvordan dette ble gjort vil underbygge troverdigheten i studien.

Man kommer ikke utenom at også forskerens evne til å jobbe med studien vil ha betydning for troverdigheten. Som uerfaren forsker påhviler det meg et stort ansvar. Jeg er ydmyk i forhold til dette, og har etter beste evne forsøkt å være åpen under arbeidet med oppgaven. Dette gjelder interesse for å lære om forskningsprosessen, men også åpenhet i forhold til meningsinnholdet som kom ut av intervjuene.

I planleggingsfasen har jeg hatt jevnlig samtaler med min veileder. Jeg har også gjennomført prøveintervju og drøftet intervjuguiden både med veileder og med personer i en sammenlignbar rolle som mine informanter. Mine intervju gjennomføres med digitale lydopptak. Disse dataene har større troverdighet enn for eksempel notater gjort underveis i et

intervju. Under analysen har jeg drøftet argumentasjonen i mine funn med veileder. Alle disse faktorene er med på å underbygge troverdigheten i forskningen (Thagaard 2009).

### **3.7 Etiske vurderinger**

Da funn i denne oppgaven delvis baserer seg på tolkninger av utsagn fra mine informanter, bør det vises en aktsomhet i dette arbeidet. Larsson (2005) sier at forskeren må være klar over at presentasjonen av funn kan ha implikasjoner for informantene eller grupper og enkeltindivider som berøres av det tema som presenteres. Larsson (ibid, s.22) hevder derfor at man bør være forsiktig med å dra konklusjoner som kan ramme uskyldige.

Det viktigste etiske momentet som Larsson (2005) trekker frem, er det at forskeren er ærlig. Han viser også til en sjekkliste for ”vitenskapelig hederlighet” (ibid, s.22-23). Det framheves at forskerens faktiske oppfattelser av hva man oppfatter som sant må komme fram. Her er det viktig å være klar over sin egen forforståelse, som vil kunne ha betydning for analysene. Postholm (2010) viser til at en analysering av intervjuet foregår fortløpende i intervjusituasjonen, og danner premissene for utviklingen av intervjuet. Dette vil være vanskelig å argumentere for at ikke skjer. Da er det viktig å opplyse leseren om sin egen forforståelse slik at leseren kan skape sin egen oppfatning av om forskningen er etisk holdbar. Dette har jeg forsøkt gjort allerede i innledningen.

## **4.0 Presentasjon av data og analyser**

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for funn i - og analyser av - datamaterialet jeg satt igjen med etter intervjuene.

I analysearbeidet har jeg valgt å følge Postholms (2010) steg i fenomenologisk analyse. Dette kan sammenlignes med det Kvale & Brinkmann (2009) kaller kategorisering. Dette kan også sies å være en dekontekstualisering av utsagn (Postholm 2010). Jeg har også gjort en meningsfortetting (Kvale & Brinkmann 2009). Det har vært viktig i analysearbeidet å se sammenhengen mellom del og helhet. Larsson (2005) fremhever bevissthet i forhold til perspektivet man ser fenomenet i som viktig, og sier at dette handler om å se det man studerer opp mot en helhet for å gi det verdi. Kvale & Brinkmann (2009) snakker om hermeneutisk meningsfortolkning. Til dette ligger en del prinsipper. Et av disse prinsippene er at man kontinuerlig må være i frem - og tilbake-prosessen mellom del og helhet. Gjennom å være bevisst på dette, har de ulike kategoriene utkrystallisert seg på ulike måter. Noen av kategoriene er fokusområder direkte hentet fra intervjuguiden. Noen har til hensikt å belyse ulike sider av problemstillingen, andre kom for meg under lesing av teori. Noen av kategoriene oppsto i intervjusituasjonen der enkelt informanter vektla enkeltelementer sterkt, noe som vekket min interesse. Jeg kunne etterpå gå tilbake i transkriberingene å finne disse enkeltelementene igjen hos alle informantene. Kategoriene oppsto for meg, på samme måte som for Postholm (2010, s.219), underveis i arbeidet.

### **4.1 Fremstilling av funn og analyser**

Jeg vil presentere data fra forskningsspørsmålene fortløpende. Funnene vil være kategorisert (Kvale & Brinkmann 2009; Postholm 2010). Dette gjøres i underkapitler med ulike kategorier som overskrifter. Under hvert del-kapittel vil jeg vise tolkningen som er grunnlag for kategoriseringen.

#### 4.1.1 Elementer utenfor skolen bidrar sterkt til resultatene

Rektoren på den skolen med best resultater på nasjonale prøver, kommenterer ingen forklaringsfaktorer på resultater som ligger utenfor skolen. Rektoren på den skolen som presterer svakest på nasjonale prøver er svært tydelig i beskrivelsen av resultatforklaringer utenfor skolen:

*”...foreldrene til våre elever har et lavere utdanningsnivå enn andre...flere er uføretrygdet, flere er sosiale kasuser og resultatene på alt av prøver og testing...har en slags...har en sammenheng. Forskning viser at foreldrene sin bakgrunn påvirker alle resultatene...det at man offentliggjør disse her tingene... skolen skal jo kommunisere med disse foreldre...vi kan ikke bytte ut foreldrene...altså vi skal ha våre foreldre her ikke sant...og jeg har jo hatt foreldre som har sagt at de er ganske oppgitt og lei av å høre det der argumentet om og om igjen og det skjønner jeg...hver gang det er en skoledebatt og slikt så skyter vi løst med det lave utdanningsnivået hos foreldrene i Nord-Norge eller i Nord-Troms og Finnmark særlig...det er slik...det er faktisk slik...ergo så må du også kunne forvente at nivået... det er ikke noen bombe at du scorer litt lavere enn landsgjennomsnittet eller fylkesgjennomsnittet på disse prøvene når det er slik...og hvor mange ganger skal du gjenta det...det du sier er egentlig...hva er det du sier hver gang du gjentar det når du samtidig sier at den linken mellom unger og foreldre...og så offentliggjør du det samtidig i avisen...det er med på å stigmatisere foreldregruppen” (Rektor utkantskole)*

#### 4.1.2 Variasjon i resultatene

Alle rektorene fremhevet eksplisitt at resultatene varierte fra år til år. Rektor ved sentralskole 2 sa dette

*”...dessuten så tror jeg, og jeg vet jo at vi har diskutert det i (kommunen). Noen skoler som har gjort det veldig dårlig ett år gjør det kjempebra ett annet år og da er det jo...da har det jo slike britiske tilstander med teaching for the test”*

Rektor ved utkantskolen hevdet at det internt i kommunen og i nabokommunen var store variasjoner fra år til år.

#### 4.1.3 Publiseringer

Rektor på sentralskole 1, den skolen med de beste resultatene på nasjonale prøver, syntes offentliggjøring av resultater var helt greit, men påpekte at man måtte følge kriteriene som

ligger i systemet (PAS) for hvor store bakgrunnstall man har før man publiserer. De to andre rektorene var mer skeptiske. Rektoren ved sentralskole 2 sa dette:

*” vi jobber jo ganske slik kraftig i forhold til omdømmebygging og snakker mye med foreldrene om hva de snakker om skolen rundt kjøkkenbordet i forhold til hvordan det påvirker elevene ungdommene sin læringsglede og interesse for å lære. Og det er klart at når media skal drive å trykke rundt omkring seg med at dette er dårlige steder å lære så gjør det ikke jobben vår enklere og det vil ikke akkurat gjøre at man får et løft i disse prøvene...”*

Rektor på utkantskolen sa dette:

*”jeg er litt slik skeptisk til å henge ut når det gjelder slike nasjonale prøver når man får slike rankinger av kommuner og slik fordi det er så mange...på små skoler som vi er en relativt liten kommune...så...er det så små små ting som kan innvirke på altså som gjør at resultatet vipper alle veier...det vet man jo og det ser vi jo på den her skolen vi har seks klasser det er utrolig stor forskjell på det faglige nivået i klassene...og det er jo nok at du har...og vi har hatt tradisjon for at vi kjøre alle de som har spesialundervisning og slik. Vi tar ikke ut slik som vi hører at noen andre gjør...osloskoler som får gode resultater...så tar man absolutt ut alle elever som har spesialpedagogisk ressurs som har IOP, for da vil resultatet selvfølgelig gå opp...”*

Denne rektoren brukte mye tid på å vise til faktorer som kunne forbedre resultatene og stilte derfor store spørsmålsteget ved validiteten til resultatene og uttrykte da at verdien av publiseringer ble litt borte. Han sa videre:

*”...etterhvert så blir det noen som lærer seg noen knep rundt dette med nasjonale prøver for å score veldig...du kan forberede deg kjempegodt de tre ukene på høsten før prøven...du kan kjøre de eksemplene på dataen og vise veldig tydelig og drille elevene på en lignende oppgave...du kan som jeg sier lugge ut de her elevene som som du vet er svak...du kan ta mindre elevgrupper inn du kan kjøre for eksempel har man en klasse på 20 elever så kjører du den...så deler du klassen i fire og så kjører du fire ganger den nasjonale prøven så har du fem elever og to lærere på de fem elevene som går rundt og...ikke hjelper, de veileder de, så vil du få et bedre resultat...der er mange måter å få et bedre resultat på...og alle de faktorene der...ikke for det at det er en unnskyldning for å ha det men jeg sier at...det kan utvikle seg en teknikk og det vet jeg det også...det er veldig forskjellig praksis hvor mye man legger i for å gjennomføre det”*

#### 4.1.4 Foreldre

Alle skolene beskrev at resultatene ble tatt opp til drøfting i FAU. Foreldrene ble beskrevet som generelt positive til skolen og har tillitt til det skolen gjør, men det finnes selvfølgelig unntak. Rektoren ved sentralskole 1 sa:

*”Nei jeg opplever at de fleste (foreldre) er positive. Men men det er jo en del som stiller...som er skeptisk til altså hva er det de egentlig måler. Måler de noe som kanskje elevene ikke blir...har fått opplæring i direkte på barnetrinnet”*

#### 4.1.5 Deltakelse

To informanter snakket en del om problematikken rundt fritak fra Nasjonale prøver. De så dette i forhold til resultatet. Rektoren på sentralskole 2 sa:

*”Nei så det er jo hva PPT sier for PPT er jo veldig slik... og det står i overføringspapirene og møtene vi har hatt på elevene med spesialundervisning at de skal fritas fra nasjonale prøver...og i begynnelsen så var det jo greit men i år har de jo vært strengere på det...hvem som skal fritas og nei jeg synes det er vanskelig å si hvem som skal fritas når det er elever som du ikke kjenner, de har vært her noen uker...da har jeg heller villet frita dem enn å kjøre dem gjennom den der...ja...et nederlag. Vi hadde jo noen elever som forsøkte i år og også midt under fikk helt pan...nei altså jeg klarer ikke, og nå tok vi dem vel ut og det er greit...vi avslutter bare nå...dem leverte jo da og trakk ned snittet naturligvis, men men jeg har liksom villet vernet dem for den opplevelsen”*

Rektoren ved utkantskolen sa dette:

*”vi kontakter foreldrene...og i 99% av tilfellene så vil foreldrene at barna deres skal ta den prøven på lik linje med andre...i de aller fleste tilfellene og vi gjennomfører prøven for alle da...og vi har veldig mange spesialelever på skolen”*

#### 4.1.6 Merarbeid

Informantene fremhevet merarbeidet for lærerne med Nasjonale prøver som en faktor som bidro til mye frustrasjon. Det faktum at mer og mer gjøres digitalt var positivt. Rektoren ved utkantskolen:

*” Nei jeg...jeg føler ikke at lærerne synes at det er noe slikt svært hjelpemiddel ut over det vi allerede har av prøver og tester. Man skjønner ikke hvorfor man*



*må ha en slik...man synes man gjør et vurderingsarbeid og den nasjonale prøven samsvarer veldig mye med den vurderingen man gjør... ”  
”....men ellers så... litt uffing og akking over det at det har vært en del tekniske problemer når du skal rette det her. Du skal legge, særlig innenfor norsk og språklærerne, du skal legge inn i det her PAS-systemet...og du sitter ikke lenge og plundrer med det før folk blir litt irritert altså”*

Rektoren ved sentralskole 1 beskrev situasjonen slik:

*”mange var jo veldig i mot det til å begynne med, men det gikk vel mest...mye på at da nasjonale prøver begynte så måtte lærerne gjøre en del av jobben selv, men nå er det jo et digitalt verktøy...har egentlig løst opp en del av floken...”  
”...noen ser jo...på en måte...den positive verdien i det, andre igjen de ser ikke den totale verdien igjen fordi det måler såpass forskjellige deler i forhold til hva man ser på skolen til vanlig”*

#### **4.1.7 Rektors rolle i gjennomføringen**

Rektors rolle i gjennomføringen ble beskrevet som organisatorisk. Informantene beskrev at de brukte tid på å motivere og klargjøre regler for lærerne. Rektorene på sentrumsskolene beskrev også at de brukte tid på analyser og drøftinger av resultatene. Rektoren ved utkantskolen sa:

*”min involvering er at jeg samler disse kontaktlærerne i 8.klasse, går gjennom og klargjør reglene for fritak og klargjør gjennomføringen og oppfordrer... oppmoder lærerne til å kjøre de eksempeloppgavene som er. De får også...jeg har liggende gamle prøver, så de vet hva det er snakk om...og motivere elevene så godt de kan...og prøver jo også å si at at...i og med at dette er offentlig, jeg synes jo ikke det er hyggelig at man som skole kommer på bunn i en undersøkelse særlig hvis man vet at det er litt slik sløv forberedelse og at man bare har gjort det unna i full fart og ikke tatt det seriøst når det er et pålagt obligatorisk opplegg og det skal offentliggjøres”*

#### **4.1.8 Forskjeller i rollenes natur**

Rektorene ble spurt om de opplevde at det var konflikt i forventningene til ansatte og parter utenfor skolen, som foreldre og administrasjonsnivået i kommunen. Rektoren på sentralskole 1 uttrykte at det var naturlige forskjeller:

*”...jeg opplever det ikke som en konflikt det gjør jeg ikke men...men det er en naturlig forskjell...ut i fra at man har forskjellig ståsted”*

Rektoren på den sentralskole 2 sa dette:

*”...Vet du egentlig...så...vet jeg ikke hva folk egentlig forventer av nasjonale prøver...men det er nå så...det har jeg egentlig ikke tenkt så mye...mye på og jeg tror jo at kanskje var det i utgangspunktet store forskjeller på hva som skolen tenkte og hva aktører utenfor tenkte men jeg tror det har nærmet seg mer”*

#### **4.1.9 Endringer som en følge av nasjonale prøver**

Rektor på sentralskole 2 svarte dette på spørsmål om nasjonale prøver har ført til endringer i den norske skolen:

*”Ja jeg tror at ikke det alene, men i sammenheng med at vi nå har fått mer fokus på vurdering...så bidrar det også til at vi holder det fokuset... det gir oss noen litt mer slik nøytrale kartleggingsmåter... men jeg tenker at det er, som jeg tenker om alt av brukerundersøkelser, på en måte det gir oss en viss retning...men det gir oss ikke hele sannheten”*

Rektor på sentralskole 1 sa dette

*”Jeg tror jo bevissthetsnivået...har økt”*

Rektoren på utkantskolen derimot mener ikke nasjonale prøver har ført til noen endring.

*”Nei...det vil jeg ikke si...altså i forhold til...det å endre kulturer det å endre lærere det å endre...måten å...det tar tid...du kan endre rutiner du kan endre skjemaveldet du kan endre en del slike ting som avkrysningsskjema og arbeidsplaner og tro at du på den måten har alt formelt sett bedre i orden og slik...det kan....men men det å endre den...praktiske pedagogikken og endre personligheter og typer i den retningen du mener skal til for at elevene skal lære godt...og det skal være godt læringsmiljø...det er en kjempejobb....”*

#### **4.1.10 Bedre bruk av resultatene enn da nasjonale prøver ble innført**

Rektorene beskriver at resultatene i dag brukes bedre på individnivå enn til å begynne med.

Rektor på sentralskole 2 sa:

*”man tenker i hvert fall sann at vi i hvert fall i skolen har vi flyttet oss nærmere at vi tenker at...ja vi bruker dette her for det det er verdt...på en måte og benytter oss av de resultatene...”*

På sentralskole 1 sa rektor (om lærernes bruk av resultatene):

*” Nei som jeg sa i sted så har det vært veldig sprik i forhold til hva man...mange var jo veldig i mot det til å begynne med men det gikk vel mye på at ...når nasjonale prøver begynte så måtte lærerne gjøre en del av jobben selv, men nå er det jo et digitalt verktøy...det har egentlig løst opp en del av floken...men etterhvert så...noen ser jo...den positive verdien i det. Andre igjen de ser ikke den totale verdien igjen fordi det måler såpass forskjellige deler i forhold til hva man ellers ser på skolen ”*

Rektor på utkantskolen fremhever at problemet ikke er å finne elevens nivå, men å jobbe ut ifra resultatet.

*”jeg føler ikke at lærerne synes at det er noe slikt svært hjelpemiddel ut over det vi allerede har av prøver og tester...man skjønner ikke hvorfor helt man må ha en slik...man synes man gjør et vurderingsarbeid og den nasjonale prøven samsvarer veldig mye med den vurderingen man gjør”*  
*”Slik at det er en ren slik kartlegging av hvor eleven står og hva er veien videre, det er jo det som er den pedagogiske utfordringen det er det som er vanskelig med å være lærer...det er jo ikke å stille diagnosen men det er jo på mange måter å skrive resepten... fokuset bli litt slik dratt bort fra det som er viktig...Det viktige er å få resepten det viktige er å få metoden det viktige er å få svaret på hvordan du jobber som lærer...hvordan jobber du som lærer for at den eleven skal knekke denne koden...ja...det er mulig for alle, alle har et potensiale...og det er mulig for alle å bli flinkere enn de er...og noen går jo ut av skolen som analfabeter nesten altså...de kan verken lese eller skrive og opplever at de på en matteprøve får 5 av 60 poeng eller slikt. De kan knapt regningsartene...det må hele tiden være mer fokus på akkurat det synes jeg”*

#### **4.1.11 Nasjonale prøver påvirker skolene**

Rektor på utkantskolen var tydelig på at prøvene hadde gjort at man i kommunen fikk mer fokus på leseopplæring på de lavere trinn. Han viste også til en matematikksatsing på skolen, men denne kom ikke av nasjonale prøver, men svake resultater i matematikk over tid.

Rektorene ved sentrumsskolene uttrykte også at prøvene påvirket hvordan man jobbet i skolene. Rektor ved sentralskole 1 sa dette for å underbygge at prøvene måtte være jevnlig:

*”Hvis det blir tilfeldig...så tror jeg at man fort kan havne tilbake...jeg tror det...det er noe med det som... de kjente punktene jobbes det frem mot...og på en måte det øker en del av trykket. Det er akkurat som når du jobber frem mot eksamen...være bevisst på hva du legger inn hele tiden i forhold til å få det viktigste med seg”*

Den andre sentralskolerektoren (2) sa dette:

*”på mange måter så tenker jeg at det er lurt med nasjonale prøver fordi jeg tror at de presser skolene i riktig retning...og da tenker jeg kanskje...ikke så mye på ungdomsskolen med den der testingen på 8.trinn, men jeg tror at det er viktig at man altså at det har vært med på å styre barneskolene mot å gi tydeligere vurdering...og at det på den måten er positivt. Jeg tenker det at vi opplevde jo tidligere i ungdomsskolen at vi fikk elever hit i 8ende som kom hit og skrek og sa at de alltid hadde vært så flink i barneskolen og nå kom de hit og fikk bare toere. De hadde jo vært flink men de hadde ikke hatt de faglige...evnene...eller resultatene...slik at det tvinger på en måte barneskolene i retning av å gi foreldrene en skikkelig vurdering av kunnskapsnivået...og det tror jeg er viktig...”*

#### **4.1.13 Hva bør måles gjennom Nasjonale prøver?**

Rektorene ved en av sentralskolene og utkantskolen satte spørsmålstegn ved det som blir målt gjennom nasjonale prøver. Rektoren på sentralskole 1 sa dette om egen holdning til nasjonale prøver:

*”Jeg har vært positiv hele tiden men det som jeg har vært skeptisk til det har vært formen på en del av eller utformingen av prøvene...og hva de egentlig måler”*

Både denne rektoren og rektoren ved utkantskolen nevnte at prøvene burde i større grad måle reflekterende ferdigheter. Rektoren ved utkantskolen sa dette på spørsmål om i hvilken form nasjonale prøver vil bestå:

*”nei altså...den formen som jeg tror, hvis vi først skal ha det og det er kommet, så vil jeg jo tro at og det kommer sikkert til å gå med at det blir enda mer interaktivt at du stort sett går inn på nettet og klikker ut i alle fag...og får svaret der og da ut i en profil. Jeg tror det ender opp der...jeg skal ikke si at det ikke kan være en måte å gjøre det på...men...jeg skulle kanskje ønsket at det kom litt i en form som er mer litt...slik mer reflekterende, den der utklikningsformen på data er jeg litt skeptisk til, jeg må si det...det er slik ja det er slik at du tar båtførerprøven og bilsertifikatet du gjør alt slik nå...men jeg skulle kanskje ønske at formen var mer skriftliggjort, altså vi ser tendensen over på dataskjermen tilbake til mer til papiret og boka da...jeg er usikker på den dataen som faktor i dette...”*

#### 4.1.14 Resultat NP versus skolens kvalitet

Rektorene var bevisste på at resultater på Nasjonale prøver ikke sier noe om nivået på egen skole, men de sa det på ulik måte. Rektor ved den skolen med best resultater på nasjonale prøver (sentralskole 1) uttalte seg slik

*”på 8.trinn så gjenspeiler det kvaliteten på skolene de kommer fra...det er først når vi ser målingene på 9ende og etter 10.trinn vi kan si noe om ungdomsskolen selv...men vi vet jo ifra tidligere...i forhold til sluttresultatet hos elevene at det er veldig godt...vi ligger i det øvre sjiktet hele tiden...”*  
*”...Så vi vet jo på en måte at det ytes en god innsats eller en god kvalitet...”*

På den svakeste skolen (utkantsskolen) sa rektor dette:

*”hvis kvalitet er et spørsmål om hvor god undervisning lærerne gir...og hvis resultatet er under landsgjennomsnittet så vil jeg jo synes at vi stort sett har god kvalitet på undervisningen...men...resultatet er ikke så bra, men det har med andre faktorer å gjøre...ja...så jeg synes kanskje at kvaliteten er...bedre slik som jeg tolker ordet kvalitet da...enn resultatene, og det legger jeg i at vi har et godt utdannet personale, stabilt personale, godt arbeidsmiljø og god ’drive’ for alle i personalet...men igjen så må jeg komme tilbake til det at tross alt så har de vært her en måned når de tar prøven”*

#### 4.1.15 Nasjonale prøver i det store bildet

Rektoren ved utkantsskolen brukte mye tid på å se nasjonale prøver som en del av teoretiseringen i skolen de siste årene. Han uttrykte en sterk bekymring for denne utviklingen og stilte spørsmålstegn ved om hva som var skolens viktigste oppgave. Han sa dette:

*”ja jeg synes jo kanskje det at...vi skulle hatt en skole som avspeilet mer de mulighetene som ligger i regionen og slikt...”*

*”...jeg skulle ønske at vi hadde hatt...muligheter for å lage også en skole for de elevene...de såkalte skoletaperne de som faller litt utenfor som vi ser allerede i ungdomsskolen vil være dropouts i videregående som er så veldig fokus på...som er topp ungdom...ofte er det jo gutter...flotte greie ungdommer som er kjekk og grei på alle vis men de bare ikke er flink i nynorsk og engelsk og strever litt med matte men...vi må på en måte ha bruk for dem...og samfunnet har jo sviktet når det er så mange som 40% av de som skal videre i videregående ikke greier å gjennomføre videregående på den normerte tiden...vi har sviktet i forhold til...i forhold til å...til det vi utdanner folk for...som gjør at de da havner på NAV igjen når de ja...passerer 20 da og må*

*ha sosialhjelp og sosialstønad...det er det er...kjempeutfordring for samfunnet  
det du gjør med de menneskene er jo at du lager dem til sosiale kasus”*

Rektoren kom inn på denne utdypingen, gjennom et resonnement der han peker på at foreldrene har stor betydning for holdningen til sine barn. Han hevder at det for mange foreldre er vanskelig å forstå oppgavene som nasjonale prøver består av, og at det da er lett å distansere seg til skolen.

## 5.0 Drøfting

Jeg vil i dette kapittelet se funnene mine opp mot teori som redegjort for i kapittel 2 og tidligere forskning på området. Videre har jeg lagt inn et lite refleksjonskapittel før jeg vurderer funnene i lys av hensikt og inngangsverdier.

Larsson (2005) hevder at god kvalitet i kvalitative studier innebærer en bevissthet i forhold til perspektivet man ser oppgaven i. Mitt perspektiv er på rollen rektor befinner seg i. Mine forskningsspørsmål har til hensikt å belyse fenomenet nasjonale prøver. Jeg vil se på rollen som rektor i lys av dette fenomenet.

Et av Dahler-Larsens (2005) mysterium knyttet til evalueringsbølgen, uttaler at man ofte vet at man skal evaluere, men ikke hva og hvorfor. Nasjonale prøver er en del av et nasjonalt kvalitetssystem. Ute i skolene er det lærere som gjennomfører nasjonale prøver, det er derfor lærerne som har fått en større arbeidsmengde. Hensikten med nasjonale prøver har vært at parter på alle nivå skal bruke dem som et verktøy i utviklingsarbeidet. Skolelederne uttrykker en frustrasjon fra lærernes side, som tilsier at arbeidet med nasjonale prøver i hovedsak har falt på dem, mens de i begrenset grad ser verdien av nasjonale prøver for egen del.

Dahler-Larsens (2005) stiller spørsmålstegn ved

*”hvorfor evalueringer ofte presenteres som måter å lytte til omgivelser selv om at man vet at offentlige organisasjoner kun langsomt og meget gradvis lar seg endre?”(ibid, s.14)*

Nasjonale prøver ble innført i en tid der fokus ble rettet mot fagresultater i den norske skolen. Fra at det var en nasjonal tro på at den norske skolen var den beste i verden, noe vi kunne være stolt av, ble vi introdusert for resultater på internasjonale undersøkelser som PISA. På disse undersøkelsene scoret Norge under middels og langt bak vår nabo Finland. Dette endret fokuset på skolen nærmest over natten (Bergesen 2006). Hvordan kunne det skje at vi ikke var best i verden? Etter å ha blitt kåret til verdens beste land å bo i fem år på rad, var en middels plassering på en internasjonal undersøkelse nærmest som en skam å regne. Løsningen var

åpenbar. Fokuset ble dreid mot lesing og skriving. Når LK-06 kom var fem basisferdigheter trukket frem. Disse viste seg å være et tydeligere fokus på faglige ferdigheter. På denne måten kan man si at nasjonale myndigheter lyttet til sine omgivelser som sa at noe måtte gjøres. Det ble et mål å score høyere på internasjonale tester av faglige ferdigheter. Som Dahler-Larsen (2005) og Langfeldt, Elstad & Hopmann (red) (2008) sier, konstituerer evalueringer noe. Denne evalueringen hadde konstatert at noe måtte gjøres. Mine informanter hevder at fokuset på nasjonale prøver har ført til bedre vurderingspraksis i barneskolen, samt tidligere innsats for å styrke faglige ferdigheter som lesing og regning.

Gjennom min problemstilling inntar jeg umiddelbart et perspektivistisk subjektivt utgangspunkt (Kvale & Brinkmann 2009, s.219). Dette fordi problemstillingen min eksplisitt inneholder synet på fenomenet nasjonale prøver i ulike perspektiver. Ytre forventninger og indre liv i skolen er ulike synsvinkler eller perspektiver på fenomenet nasjonale prøver. Forskningsspørsmålene mine inneholder ulike synsvinkler på fenomenet. Jeg vil i det videre drøfte de ulike forskningsspørsmålene før jeg drøfter problemstillingen min i sin helhet.

### **5.1 Forskningsspørsmål 1:**

På hvilken måte beskriver skoleledere at nasjonale prøver er et tema i dialog med personer/partner utenfor skolen?

Alle mine informanter beskriver at resultatene drøftes i FAU. Ingen viser derimot til hva som kommer ut av disse drøftingene. Det kan synes som om dette blir en slags konstatering av nivået på elevene. Selvfølgelig kan det være vanskelig for foreldre å si hva som skal gjøres for å bedre resultatene. Det at informantene beskriver at foreldre har tillitt til skolen, er i seg selv positivt, men det kan også være slik at dette bidrar til at skolens forklaring på resultatene ikke blir utfordret. Flere informanter uttrykker at foreldre kan ha delte meninger om det som faktisk måles gjennom nasjonale prøver.

Hvis vi ser på intensjonene med nasjonale prøver var det høsten 2009 uttrykt at Nasjonale prøver hadde til formål

*å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Nasjonale prøver skal primært gi styringsinformasjon til skolene*



*og kommunene. Det er også forutsatt at prøvene skal komme til nytte for den enkelte elevs pedagogiske utvikling i samarbeid mellom lærer, elev og foresatte. (Utdanningsdirektoratet 2009).*

Det ikke enkelt å svare på om formålet blir oppfylt i praksis. Man kan heller ikke generalisere, da det vil kunne være ulikt i hvilken grad bruken av resultatene fra nasjonale prøver samsvarer med formålet. Basert på mine informanternes utsagn, kan man si at nasjonale prøver gir informasjon til både skolene, representert ved rektor, og kommunene. Alle beskriver at det har vært et tema på dagsorden i samtale med kommunenivå. Informantene kjenner også godt til sin egen skoles resultater. Hvorvidt dette brukes til styring av skolene er vanskeligere å besvare. Jeg ser i opplysningene fra informantene eksempler på at dette gjøres. Informantene fra de to sentrumsskolene peker på konkrete tiltak som er kommet ut av resultatene fra nasjonale prøver. De forteller også om prosessen i etterkant av at resultatene foreligger. Disse skolelederne peker på flere systemrettede drøftinger og endringer i etterkant av nasjonale prøver. Disse skolelederne uttrykker at nasjonale prøver gir et gitt resultat, hva gjør vi med det? Informanten fra utkantskolen peker ikke på at det har vært noen endringer som en følge av resultatene på nasjonale prøver. Derimot peker han på at resultatene fra nasjonale prøver bygger opp under andre resultater skolen har hatt. Han viser derfor til noen tiltak med bakgrunn i et helhetlig behov innenfor matematikk, der nasjonale prøver, i følge min informant, ikke var avgjørende for igangsetting. Denne informanten uttrykker frustrasjon over at man vet hva status er, det man trenger er å få vite hva man gjør videre. Det fremkommer også på generelt grunnlag at skolelederne i sentrale strøk har satt temaet Nasjonale prøver på dagsorden i sitt skoleledernetttverk, der man fikk diskutere med andre skoleledere i sammenlignbare skoler. I utkantskolen viser informanten til et lignende nettverk sammen med barneskoler i regionen. Her har fokus i større grad vært på tidlig innsats, og har ikke vært rettet mot ungdomsskoler. Man skal ikke generalisere på mitt grunnlag, men på generelt grunnlag kan det synes som om nasjonale prøver gir den styringsinformasjonen som formålet eksplisitt tilsier, utfordringen ligger på hva man gjør. Elstad (2008) viser til at usikkerhet i forhold til hva man skal gjøre kan være et av de momentene som hindrer at endringer finner sted. Videre synes det som om skolene i sentrale strøk har et sterkere kollegialt skoleledernetttverk rundt seg, og tydeligere bruker resultatene fra nasjonale prøver aktivt i utviklingsarbeid enn det gjøres på utkantskolen.

Foreldres syn på skole som sådan kan ha svært ulikt utgangspunkt. For mange vil det kunne være snakk om et ideologisk utgangspunkt der det at barna trives er viktigst. For noen vil faglig læring være et fundamentalt syn på opplæringen, mens det for andre igjen vil være en religiøs grunnholdning som er avgjørende for barnas oppdragelse. Disse synene står ikke nødvendigvis i motsetning til hverandre, men beskriver mer den sammensatte foreldregruppen som finnes i norsk skole. Det vil derfor ikke være mulig å generalisere denne gruppen. Erfaringer med foreldregruppen kan oppleves svært forskjellig for ulike skoler eller bygdesamfunn, og fra sak til sak. Alle mine informanter uttrykker at resultater fra Nasjonale prøver er tema i Skolemiljøutvalg og Samarbeidsutvalg. Det sier ikke noe om det er lagt opp til en drøfting av resultatene eller kun en konstatering. Om man ser på foreldrene som en del av skolen, vil man kunne si at første del av formålet med nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet 2009) også omfatter samarbeidsutvalget (som ofte tilsværer skolemiljøutvalget) ved den enkelte skole. Dette er skolens øverste organ og er partsammensatt. Selv om dette regnes som skolens øverste organ, kan man ikke forvente at foreldrerepresentanter i samarbeidsutvalget ikke kompetanse til å se hvilke tiltak som bør gjennomføres som en konsekvens av resultatene fra nasjonale prøver.

Dahler-Larsen (2005) hevder at evalueringer ofte settes i gang uten at man vet hva de skal brukes til. Dahler-Larsen (ibid) hevder også videre at evalueringer ofte er upresise eller direkte misvisende. I tråd med formålet med nasjonale prøver, skal altså prøvene komme til nytte for den enkelte elevs pedagogiske utvikling i samarbeid mellom lærer, elev og foresatte (Utdanningsdirektoratet 2009). Informantene hevder alle sammen at tilbakemeldinger på resultatene gis til foresatte gjennom foreldresamtaler, men de peker ikke på hvilke konkrete tiltak man i samarbeid med foreldrene iverksetter. Dette ble det heller ikke fra min side spurt eksplisitt om.

Medias rolle overfor skolene kan i mye sterkere grad enn foreldres generaliseres. Medias intensjonelle utgangspunkt handler om å skape helter og skurker, eller fortelle en interessant og meningsfull historie. Middelmådighet er ikke interessant lesing. Mine funn bekrefter at media er interessert i de skolene som scorer best og verst. Det blir derfor slik at i de tilfeller der media setter fokus handler det for rektor enten om en suksesshistorie eller om å forsvare seg best mulig. En suksesshistorie er vel og bra å ta med seg og gir kanskje arbeidsro, mens svake resultater ofte kan være spiren til å gjøre endringer for å oppnå bedre resultater. Dahler-Larsen (2005) peker på at dette ikke nødvendigvis fører til gode prosesser. Viktigheten av å

skape gode resultater blir overskyggende for prosessen. Kvalitetsutvalgets rapport, som også fremholdes av Fevolden og Lillejord (2005), peker på at nettopp kvalitet i struktur og prosesser skal gi bedre resultatkvalitet. Tålmodighet og langsiktig jobbing er det som skal til for å skape bedre resultater på sikt. En av mine informanter hevder at det på mange skoler gjøres grep i den hensikt å forbedre resultatene. Om det faktisk skjer, og eventuelt i hvilken grad, skal ikke jeg gå inn på. Men jeg konstaterer at på tross av dette, fremholder alle mine informanter at resultatene på nasjonale prøver er sammenfallende med andre resultater på skolen. I disse andre resultatene ligger standardiserte kartlegginger, eksamensresultater og standpunktkarakterer. Slike målinger og vurderinger er delvis standardiserte og bygger ikke opp under konklusjonen om at det jukses ved nasjonale prøver.

Fra kommuneadministrativt nivå bringes det fram at det er ulikheter mellom de to sentrumsskolene og utkantskolen. For mine informanter virker det å være en sterkere ansvarliggjøring i forhold til resultatene på nasjonale prøver i de sentrale strøk. I beskrivelsen fra informantene i rurale strøk, virker det ikke som hans sjef har noe særlig fokus på resultatene, selv om det beskrives et økt fokus på resultatene på lavere trinn. Dette samsvarer med funnene fra Daaland & Sødal (2009) som har forsket på nasjonale prøver i barneskoler. De fant at det i sentrale strøk var en sterkere grad av styring og interesse fra kommunenivå, i forhold til faglige resultater, enn i rurale strøk. Som mine informanter, uttrykte Daaland og Sødals (ibid), at det var positivt å drøfte resultatene fra nasjonale prøver med sine sjef.

## **5.2 Forskningsspørsmål 2:**

På hvilken måte beskriver skoleledere at man forholder seg til nasjonale prøver innad i kollegiet?

Jeg har ikke intervjuet noen lærere i denne undersøkelsen. De data som danner grunnlaget for å se på det indre liv kommer direkte fra skolelederne. Det vil derfor kunne være farget av at man er en del av kollegiet selv. Møller (2004) hevder at tradisjonelt har skoleledere sett seg som en del av lærerkollegiet. Det er dette praksisfellesskapet man har sett seg selv som nærmest. I redegjørelsen for informantene, viste jeg til at jeg kan sammenholde rekrutteringsmønsteret for mine informanter med Møllers kategoriseringer av rektorer, basert på rektors livshistorier. Informanten som er rektor ved utkantskolen er internt rekruttert og kan sees på som en representant for ”først blant likemenn” tradisjonen. Rektoren hører til et

nettverk av skoler i kommunen, men det er ingen andre rene ungdomsskoler i området, kun 1-10 skoler eller barneskoler. Det er derfor ingen sterke praksisfellesskap for denne rektoren utenfor skolen. Det kan da være naturlig å se seg som en del av praksisfellesskapet på skolen.

Mine informanter beskriver en varierende holdning til nasjonale prøver fra lærerne. De peker på faktorene som merarbeid, og at lærerne oppfatter nasjonale prøver som enda en evaluering som ikke sier noe de ikke vet fra før. Hvis vi ser dette i sammenheng med at man kanskje ikke vet hvorfor det skal evalueres, jfr Dahler-Larsens (2005) andre mysterium, vil man få et passivt forhold til selve evalueringen. Det kan også være trolig at andre av Dahler-Larsens (2005) mysterium ved evalueringsbølgen kan være oppfylt.

Alle skolelederne beskriver sin rolle som en administrativ rolle. De gir den informasjonen som skal gis, melder på elever i PAS, gjør de fritak som skal gjøres og avklarer eventuelle spørsmål. I etterkant av gjennomføringen beskriver begge rektorene ved sentralskolene at de leder prosesser internt i kollegiet som har til hensikt å sette i gang tiltak for elevene basert på resultatene. De gir også tilbakemeldinger til lærere og sørger for at elever og foresatte også får tilbakemeldinger på den enkelte elevs resultater.

Rektoren ved utkantskolen uttrykker at man vet status på elevene, utfordringen ligger i hva man skal gjøre med resultatet. Elstad (2008) påpekte at en av utfordringene i forhold til å forbedre resultatene, kunne være at skolen ikke vet hva som skal til for å forbedre dem. Rektors frustrasjon kan være et uttrykk for dette.

### **5.3 Forskningsspørsmål 3:**

Hvis du som rektor skal stille deg mellom dine ansatte og aktører utenfor skolen, opplever du motsetninger i holdninger til nasjonale prøver?

Som informanten fra sentralskole 1 uttrykte, kan det synes som om rektorene ikke synes det er annet enn naturlige forskjeller i holdninger til nasjonale prøver, fra skolen internt til aktører utenfor skolen. Han hevder å registrere en felles forståelse for hverandres rolle og bidrar ikke til å skape unødig støy. Den frustrasjon som uttrykkes, er rettet mot nasjonale myndigheter og skolen som helhet.

Informanten fra utkantskolen uttrykker helt tydelig et svakere utbytte av praksisfellesskapet som rektorgruppen/ledergruppen utgjør, enn det informantene i de sentrale strøk gjør. I følge Wenger (2004) vil dette ha betydning for utviklingen av rektorenes lederidentitet. Denne informanten vil i sterkere grad påvirkes av det indre liv, og i større grad se seg som en av lærerkollegiet, enn rektorene i sentrale strøk. Dette kan ha betydning for hvor man plasserer seg i debatten rundt nasjonale prøver. Denne rektoren hadde heller ikke 100% administrasjonsressurs, men en del undervisning. Dette faktum skaper et undervisningsfellesskap med de andre lærerne. Her blir rektor en likeverdig part, som lærer. Det kan være vanskelig å kombinere disse rollene. Vi snakker da om identitetsskaping som neksus av multipelt medlemskap. De to ulike rollene forenes i en og samme person. Rektoren skal samarbeide som lærer, mens han har en formell myndighet i andre spørsmål som ligger over lærerne. Kombinasjonen av disse rollene, gjør at rektor må tilpasse sine handlinger til å passe inn i begge rollene. Man kan derfor si at kombinasjonen av disse rollene spiller inn på rektorens identitetsutvikling. Wenger (ibid) hevder videre, at hvor vi ser oss i fremtiden har betydning for utvikling av lederidentitet. Denne skolen er den eneste skolen i regionen, rektoren har vært rektor ved skolen i over 10 år. Sannsynligvis vil han være der til han går av med pensjon. Det kan da være naturlig at hans lederstil har nettopp dette som bakteppe. Han ønsker å ha en lederstil som ikke støter folk i fra seg. I sentrale strøk er sannsynligheten for å eventuelt kunne jobbe på en annen skole stor, om man skulle komme galt ut på en plass. Disse mulighetene finnes ikke i samme grad i små lokalsamfunn.

Elstad (2008) hevder at to av utfordringene for å forbedre resultater, kan være at rektor ikke får med seg lærerne, eller at rektor ikke er enig i vektleggingen av tester og ”trykk” i opplæringen. Om rektor ser seg som en del av praksisfellesskapet internt på skolen, kan det resultere i at slike utfordringer blir aktuelle. Når man også samholder dette med rekrutteringsmønsteret som ”først blant likemenn” (Møller 2004), kan det være vanskelig å distansere seg fra et tidligere praksisfellesskap. Mange rektorer rekruttert på denne måten, uttrykker i følge Møller (ibid), at overgangen fra likeverdig kollega til leder for de samme ansatte har ført med seg en del utfordringer.

Rektorene ved sentralskolene peker på at nasjonale prøver ofte har vært tema i nettverksgrupper bestående av andre ungdomsskolerektorer. Der har de diskutert utfordringer og løsninger knytter til gjennomføringen og publiseringen. Begge rektorene beskriver også at

det har blitt etablert nettverk sammen med de barneskolene som avgir elever, i den hensikt å gripe fatt i det som vises fra resultatene på nasjonale prøver. På den ene skolen fremkommer det gjennom at de har gått over til samme type leseopplæring for alle avgiverskolene, mens det for den andre skolen har vært utveksling av matematikklærere fra ungdomsskolen til avgiverskolene. Disse endringene har vært direkte knyttet til resultatene fra nasjonale prøver. Isaksen (2008) hevder at skoler som ansees som sterke organisasjoner, evner å bruke resultatene fra kartleggingene til forbedringer. Disse beskrivelsene kan være uttrykk for at disse skolene evner å ta i bruk resultatene.

Begge rektorene ved sentrumsskolene uttrykker, at utfordringen for skolen ligger i å forvalte de elevresultatene de får inn på en best mulig måte, slik at det blir forbedring til elevene går ut av 10.klasse. Gjennom slike utsagn har man tydeliggjort sitt perspektiv, som går ut på å gjøre det beste ut av den elevmassen man har. De uttrykker også at de har inntrykk av at det er forståelse på kommunalt nivå i forhold til hva det er resultatene reflekterer, og at de blir gitt frihet til å drive utviklingsarbeidet. På denne måten virker det som Hargreaves' (2003) bekymringer i forhold til sentral styring ikke blir en aktuell problematikk. På den annen side tilhører begge skolene en bykommune der de fleste skoler har greie resultater på nasjonale prøver. Det vil kanskje derfor ikke være noen skoler som ligger under gjennomsnittet for fylket og vil være aktuell, i lys av Hargreaves' (2003) beskrivelser av styring av skoler med svake resultater.

Rektoren ved utkantskolen sier at det har vært et økende press på barneskolene i lys av resultatene fra nasjonale prøver. Han forventer at det etter hvert også kommer et sterkere fokus på hans skole med krav om at resultatene må bli bedre. Han sier at hans administrative sjef forklarer situasjonen relativt lik slik han selv gjør, med utgangspunkt i sosial bakgrunn hos de foresatte, men at politikerne i kommunen blir stadig mer kritisk og forventer forbedringer. Det kan hende at politikerne i denne kommunen vedtar at man skal være med i programmer eller prosjekter som gjør at Hargreaves' (2003) syn blir aktuelle. Man vil da kunne berøre problematikken som Langfeldt (2008) og Brown (1990) trekker opp. Det å prestere på nasjonale prøver blir overskyggende for annet innhold i skolen. Dette kan i følge Løfsnæs (2008) føre til kortsiktige løsninger kun i den hensikt å forbedre resultatene. Informanten fra utkantskolen uttrykker en skepsis for at denne utviklingen allerede har kommet langt. Han uttrykker i sterk grad skepsis til gjennomføringen av nasjonale prøver, og peker på mange momenter knyttet til gjennomføringen, som han mener svekker resultatenes

betydning. Om dette faktisk er tilfelle, kan det være at man har valgt løsninger i den hensikt å kun forbedre resultatene på nasjonale prøver. Isaksen (2008) viser til at skoler med svake resultater over tid ikke evner å forbedre seg. Her må man inn og styrke organisasjonen hevder Isaksen (ibid).

#### **5.4 Forskningsspørsmål 4:**

Hvilken plass mener skoleledere at nasjonale prøver bør ha i skolen?

Skolene ble nærmest tatt litt med buksene nede når resultatet fra PISA kom. Det ble som et reinsdyr som kom inn i lyset fra billykten. Man søkte etter forklaringsfaktorer (Bergesen 2006) som skulle trekke i tvil gyldigheten av PISA-resultatene. Det er ofte en enkel løsning å søke forklaringsfaktorer utenfor seg selv når man skal stå til rette for et negativt resultat. Like enkelt er det å overformidle egen påvirkningskraft i forhold til gode resultater.

Mine informanter tror nasjonale prøver er kommet for å bli. Dette samsvarer også med intensjonene i læreplanene, som tilsier at det skal være et verktøy for utvikling. En av rektorene uttrykte at nasjonale prøver ikke må brukes tilfeldig, men over tid, om det skal ha en effekt. Informantene var samtidig åpne for å vurdere hva nasjonale prøver skal måle.

Bergesen (2006) beskriver en skolekultur før ”PISA-sjokket”, preget av ideologiske utgangspunkt uten forskningsbasert forankring. I en slik verdidebatt er det vanskelig å enes om noe. Som Drillo-fotballen ble kritisert for sin kyniske og lite publikumsvennlige fremtoning, kunne ideologiske utgangspunkt i forhold til undervisning kritiseres i lys av en annen ideologi. Nasjonale prøver, som etter hvert ble underbygget med andre målinger og samholdt med internasjonale resultater, talte for seg selv. Resultatet kunne ikke bortforklares. Drillo-fotballens kritikere fantes og finnes i dag, men et fåtall betviler dens resultater. På samme måte skulle man tro ingen var tilfreds med våre resultater på nasjonale prøver. Mine informanter er ikke ens i synet på at nasjonale prøver er en slags dom over norsk skole. De stiller spørsmålsteget ved ferdigheter som ikke blir målt, men som de beskriver som verdifulle. På samme tid er de enige i at de ferdighetene nasjonale prøver faktisk måler, er viktige ferdigheter. Skepsisen til hva nasjonale prøver måler, oppfatter jeg som ulike tolkninger av hva formålsparagrafen i opplæringsloven sier. Mens nasjonale prøver kommer ut med en poengsum som danner grunnlag for rangeringer og konklusjoner, er det vanskeligere å sette et

konkret mål på i hvor stor grad den enkelte skole ”i samarbeid og forståelse med heimen åpner dører mot verden og fremtida....(Opplæringsloven, §1-1)”.

Som informanten fra utkantskolen så direkte sier, er ikke opplæringen i skolen av en slik karakter at elevene formes til å ta del i arbeidslivet på hjemplassen. Han hevder skolens innhold er av akademisk karakter, og ikke innrettet mot primærnæringene som utgjør hovedparten av arbeidsplasser i området. Det er et interessant spørsmål om fokuset på nasjonale prøver går på bekostning av andre ting som i større grad ivaretar opplæringslovens formålsparagraf. I hvor stor grad evaluerer norsk skole hvordan vi ivaretar formålsparagrafen, hjørnesteinen i opplæringsloven? Dette er et spørsmål som kan sees i lys av Dahler-Larsen (2005), men som jeg ikke vil bruke tid på her. Derimot er Hargreaves (2003) synspunkter på opplæringen som klassedannende interessant. Vil det være slik at elevene fra utkantstrøk som presterer dårlig, ikke settes i stand til å ta del i samfunnet, og slik som min informant fra utkantstrøk sier: ”*utdannes til sosiale kasus*”? Jeg har ikke et godt nok grunnlag for å si at det er slik, men jeg kan heller ikke la tanken seile av gårde uten å kommentere den. For om Hargreaves (2003) og min informant har rett i sin bekymring, er de samfunnsmessige konsekvensene så store at det vil rasere grunnlaget for et bærekraftig og inkluderende samfunn. Min informant sier om de svake elevene, som han hevder gjerne er gutter, at ”*samfunnet må ha bruk for disse ungdommene*”. Det har han rett i, og dette er fullstendig i tråd med intensjonen i formålsparagrafen. Skolens viktigste oppgave er å sette unge i stand til å ta del i samfunnet.

Som innvendig til argumentasjonen ovenfor, kan det hevdes at nasjonale prøver ikke er roten til alt ondt. Det er selvfølgelig helt riktig. Nasjonale prøver er en av de tingene som har vært med på å skaffe oversikt over situasjonen i norsk skole, og det har vært viktig. Det vanskelige spørsmålet blir i Dahler-Larsens (2005) ånd: Hva skal vi bruke denne evalueringen til?

## **5.5 Egne refleksjoner**

Dette kapittelet viser til opplevelser og tolkninger i selve intervjusituasjonen(e). Det vil kunne sies å være i supplement til kategoriseringen, og i følge Postholm (2010), kunne sees på som en rekontekstualisering av informantenes utsagn i en bredere referanseramme. I dette tilfellet er den bredere referanserammen min forforståelse av temaet som helhet.



Etter å ha gjennomført intervjuene, satt jeg igjen med en del overraskelser. Mine informanter pratet overraskende fritt, og hadde i liten grad behov for innspill fra meg for å holde samtalen i gang. I den innledende fasen introduserte jeg meg ikke som masterstudent, men som skoleleder. I samtalen med informantene mine, virket det på meg som om de så meg som en kollega snarere enn en student. De viste en forståelse for at de problemstillingene jeg tok opp også var noe jeg kjente til, ikke bare noe jeg som utenforstående spurte om.

Jeg spurte lite direkte i forhold til informantenes egen rolle, og handlinger de gjør i rektorrollen, men mer om hvordan de tolker og forholder seg til andre. Mange av temaene vi snakket om kan ha forklaringer som ligger utenfor rektors rolle. På denne måten håpet jeg å avdekke kontraster i rektorrollen. Når det spørres på denne måten vil mange av svarene ligge utenfor en selv. Dette kan være en av grunnene til at jeg følte informantene ga åpenhjertige svar..

Egne erfaringer tilsa at verdien av nasjonale prøver, av lærerne, sees på som nærmest lik null, da man har andre metoder og tester som gir samme eller mer utdypende resultat enn nasjonale prøver. Dette bekreftet også rektoren på utkantskolen. Rektorene på de sentrale skolene beskrev et bilde som tilsa at lærerne i større grad enn jeg hadde trodd, var positive til nasjonale prøver og så verdien av dette. De var på ingen måte entydige i sine uttalelser, men uttrykte begge at det på deres skole hadde vært en tydelig endring i positiv retning blant lærerstaben i forhold til nasjonale prøvers verdi.

En observasjon jeg gjorde, var at graden av innvendinger mot fenomenet nasjonale prøver, til en viss grad samsvarte med skolens resultater på nasjonale prøver. Jeg fant en tydelig sammenheng mellom tid som ble brukt i intervjuene til å årsaksforklare resultatene av nasjonale prøver med faktorer utenfor skolen, og resultatene på nasjonale prøver.

## ***5.6 Forståelse av Nasjonale prøver i et ytre perspektiv***

Nasjonale prøver er innført av sentrale myndigheter som en delvis konkretisering av målene i opplæringsloven. Dette har vært ment å gi et trykk på hva som skal læres snarere enn hva det skal jobbes med. I følge Colemans (1990) teorier vil implementeringen av dette foregå på mikronivå ute i skolene. I dette arbeidet er rektor sentral. Rektors evne til å oversette de ytre krav fra nasjonale myndigheter, media, foreldre og egen administrasjon, vil kunne ha

betydning for hvordan implementeringen av nasjonale prøver skjer i skolene. Kommunene er lovpålagt å gjennomføre nasjonale prøver. I en gjennomføringssammenheng vil derfor ikke rektors rolle være avgjørende. I forhold til utbytte av, eller fokus på prøvene derimot, vil rektors rolle ha stor innflytelse. Colemans teori kan brukes til å vurdere resultatet av endringene internt i skolene på makronivå. På makronivå vil det være mulig å se hvordan utviklingen i resultatene fra nasjonale prøver er. Om resultatene i Norge som helhet blir bedre, hevder Coleman (1990) at dette er knyttet til handlinger på mikronivået. Rektorene ved sentrumsskolene hevder at det analyseres data på flere nivå i den hensikt å gjøre forbedringer. Rektoren fra utkantskolen virker å ha innfunnet seg, med at man kontinuerlig søker å gi best mulig undervisning, uten at man skal gjøre store endringer som en konsekvens av nasjonale prøver. Både beskrivelsene fra sentrumsskolene og fra utkantskolen kan forstås som de handlinger på mikronivået som er tilknyttet fenomenet nasjonale prøver. Man vil på et makronivå kunne se konsekvensene av disse ulike tilnærmingene gjennom videre resultater.

Noe av problematikken knyttet til publiseringer av resultatene fra nasjonale prøver har vært at man kan henge ut enkeltskoler. Resultatene har derfor de siste år vært forsøkt fremstilt på kommunenivå og ikke den enkelte skole. To av mine informanter uttrykker skepsis til å offentliggjøre svake resultater generelt, da det gjør noe med forholdet mellom skolen og foreldre/elever. Resultatene fra nasjonale prøver danner et analyseverktøy som kan brukes på flere nivå. Det vil alltid være slik at skoler i større eller mindre grad tilpasser seg nye føringer. Rektor individuelle verdier styrer arbeidet på mikronivået. Disse er grunnlag for de handlinger som gjennomføres i skolen, som igjen i følge Coleman (ibid) kan måles på makronivå. Om man legger Coleman (ibid) til grunn vil man se en styrking av rektorrollen som avgjørende for å implementere statlige ideologier i skolen.

Tidsaspektet i Colemans modell er viktig. Dette strekker seg fra den intenderte læreplanen på makronivå til rektors ledelse av endringsarbeid og faktisk endring av handlinger på mikronivå til evalueringene på makronivå. Nasjonale myndigheter, media og skoleeiere vil ikke se umiddelbare endringer. Tiden det tar fra nasjonale myndigheter innførte nasjonale prøver til endringer kan måles på makronivå er viktig å være klar over. Man har i media sett store endringer i skolers score over et kort tidsrom. Dette er ikke å foretrekke om man ser hva som i følge Fevolden og Lillejord (2005) ligger bak resultatkvaliteten i skolen. Resultatene skal komme av kvalitet i struktur eller prosesser. En gradvis bedring som konsekvens av aktivt

arbeid med læringsprosesser i skolen vil være å foretrekke foran enkle løsninger med eneste hensikt å forbedre resultatene.

### **5.7 Prosjektets hensikt**

Dette prosjektets hensikt har vært å ta rede på skolelederes erfaringer med gjennomføringen av nasjonale prøver, og beskrive disse. Mine informanter har vært pratevillige og åpne og har gitt verdifulle bidrag for å belyse problemstillingen. Nasjonale prøver har neppe vært det avgjørende afrodisiakum som gjør at mine informanter jobber som skoleledere, men det utgjør like fullt en skolehverdag som de bevisst forholder seg til. De hadde derfor alle nyttige innspill å komme med. De var opptatte av å forsøke å ”gi” meg noe i intervjusituasjonen og svarte tilsynelatende samvittighetsfullt på mine spørsmål. I beskrivelsen har jeg forsøkt å samvittighetsfullt formidle mine informantere syn.

Hvorvidt det jeg gjennom denne oppgaven har funnet ut forbedrer egen eller andre skolelederes praksis gjenstår å se. Selv opplever jeg at den innsikt jeg har fått gjennom arbeidet med denne oppgaven er verdifull og at jeg vil ha et reflektert forhold til nasjonale prøver i fremtiden. Jeg er bevisst min innflytelse i arbeidet med nasjonale prøver, og er klar over at det fokus eller mangel på fokus jeg som skoleleder retter mot nasjonale prøver lett vil kunne forplante seg i organisasjonen. Hvordan man best skal forholde seg til nasjonale prøver utad er vanskeligere å si. Noen vil nok være opptatt av å fronte gode resultater. På samme måte vil andre underminere betydningen av svake resultater. Jeg mener fokuset bør ligge på hvordan man kontinuerlig kan søke å forbedre seg. Ikke bare når det gjelder nasjonale prøver, men opplæringen som helhet. Rektors rolle bør være å holde fokuset mot kvalitet i struktur og prosesser. Dette gjennom å utad uttrykke sin forståelse av hva som ligger til grunn for resultatene og hva man gjør for å forbedre dem. Et fokus på strukturer og prosesser bør og skal gi belønning i form av økt resultat-kvalitet.

### **5.8 Videre forskning på området**

Jeg tror selv at mine funn vil kunne være grunnlag for videre forskning på området. Forskjellen i rektorenes føyte styringsgrad fra sentrale til rurale strøk tilsvarer funnene gjort av Daaland & Sødal (2009). Dette er interessant og kan forskes videre på.

Fra skoleåret 2010-2011 innføres det nasjonale prøver også på 9.trinn. Hvorvidt dette har innvirkning på oppfattelsen av nasjonale prøver i ungdomsskolen vil være svært interessant å se nærmere på. Til nå har nasjonale prøver av ungdomsskolene vært sett på som en måling av barneskolene.

Betydningen av et sterkt praksisfelleskap for skoleledere vil være noe som kan sees nærmere på. Dette vil kunne være retningsgivende forskning for faktorer som har betydning for utvikling av rektorrollen.

Et tema som jeg ikke har hatt til uttalt hensikt å studere, men som jeg har berørt, er om innholdet i skolen gjør at skolene i lokalsamfunnene motarbeider lokalsamfunnets eksistens. For meg er dette et svært interessant tema, som kunne vært grunnlaget for videre forskning. Hoveddelen av arbeidsplassene i slike samfunn finnes innenfor primærnæringene og det er behov for arbeidskraft innenfor denne sektoren. I hvor stor grad gjør og/eller bør skolen innrettes mot å ivareta arbeidsplasser i distriktene?

## 6.0 Avslutning

Samfunnet har endret seg mye og fort de siste årtiene. Det kan diskuteres om skolen har endret seg tilsvarende. Det er for tiden fokus på det enorme frafallet i videregående skole og hva det skyldes. Jeg tror de fleste som jobber i skolen ser grunnen. En voldsom teoretisering har dreid skolen bort fra samfunnets friheter, valg og der tilhørende ansvar. Kanskje ser vi allerede sporene av en dreining tilbake, for den kommer.

Det er fint å registrere at ingen av mine informanter har tro på kortsiktige løsninger for å bedre resultatene i skolen. Det kunne fort vært en fallgrube som elevene ikke er tjent med. Det er ønskelig å jobbe langsiktig og skape gode prosesser for å bedre resultatene i skolen.

Selv om parter utenfor skolen har spissede utsagn om resultatene i skolen er det skolene representert ved skoleledernes oppgave å daglig jobbe i retning av læreplanen. Rektorrollen er viktig da den skal fungere som skolens filter i forhold til omverdenen. På rektors initiativ stokes skolens kurs ut. Det å skape faglige praksisfellesskap for rektorer vil styrke dem i dette arbeidet. Å sette av tid til å diskutere og reflektere over oppgaven er det som endrer rektorrollen fra den tradisjonelle førstelæreren til lederen for skolen. Dette blir en utfordring under små forhold i utkantstrøk. Konsekvensen kan bli at man lett føler seg alene og velger å identifisere seg med lærernes sterke praksisfellesskap foran det utviklingsnødvendige på ledernivå.

Hva så med nasjonale prøvers posisjon? Jeg tror nasjonale prøver har satt et voldsomt fokus på innholdet i skolen, noe som er bra, veldig bra. Konsekvensen har blitt at noe må gjøres, helst i går. Det er naturlig at man i streben etter resultater får noen feilskjær. Teoretiseringen av skolen er et slikt. Om konklusjonen til slutt blir at man skaper en mer praktisk skole har nasjonale prøver en del av fortjenesten for dette.

I framtiden vil nasjonale prøver være en viktig del av innholdet i skolen, men ikke det som alene former fremtidens generasjoner.

## Litteraturliste

- Afsar, Skedsmo og Sivesind (2006): i *Utdanningsledelse*, Sivesind, Langfeldt og Skedsmo (red.) (2006) Oslo: Cappelen forlag A/S
- Akre, B. (2009) *Refleksiv skoleledelse*, Oslo: ILS
- Andersen, S. (2008) *Casestudier og generalisering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Berger, M.O (2008) *Nasjonale prøver 2007 -Arbeidet skolene etter intensjonen? Hvordan takler skolene presset?*, Oslo: ILS
- Bergesen, H.O. (2006) *Kampen om kunnskapsskolen*, Oslo: Universitetsforlaget
- Brown, M. (1998): The Tyranny of the International Horse Race. In: R.Slee and G.Weiner with S.Tomlinson (eds): *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*. London: Falmer Press. (13 sider)
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Harvard: Harvard University Press
- Daaland, H.B. og Sødal, S.T. (2009): *Hvilke opplevelser har skoleleder på barnetrinnet (1.-7. årstrinn) med de nasjonale prøvene?* Trondheim: NTNU
- Dahler-Larsen, P. (2005) *Den Rituelle Refleksjon*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Elstad, E (2008) Ansvarliggjøringsmekanismer: Når skoleeier og pressen stiller skoler til ansvar. I Langfeldt, Elstad og Hopmann (red)(2008): *Ansvarlighet i skolen – politiske spørsmål og politiske svar* (s 204-234). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskrift til Opplæringslova. Lastet ned 20.08.10 fra lovdata.no.
- Hargreaves, A. (2003) *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet – Utdanning i en trygg tid*, Oslo: Abstrakt forlag AS
- Isaksen, L.S. (2008) Skoler i gapestokken: I Langfeldt, Elstad og Hopmann (red) (2008): *Ansvarlighet i skolen –politiske spørsmål og politiske svar* (s 271-291). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.I i hopmann
- Karlsen, G. (2002) *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave Oslo: adNotam Gyldendal
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanen for Kunnskapsløftet (L06)*. Oslo:Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2008): Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i*

- skolen*. Oslo: Dep.
- Kunnskapsdepartementet (2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). Oslo: Dep.
- Langfeldt, G. (2008): *Ansvar og kvalitet – strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Langfeldt, G., Elstad, E. & Hopmann, S. (red.) (2008): *Ansvarlighet i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Larsson, S. (2005) *Om kvalitet i kvalitative studier*. Nordisk Pedagogikk 1, 17-35. Oslo
- Løfsnæs, E. (2008) Hva resultatmåling forteller om undervisning. Analyse av dannelsesperspektiver i lese- og skriveopplæringen: I Langfeldt, Elstad og Hopmann (red) (2008): *Ansvarlighet i skolen – politiske spørsmål og politiske svar* (s 123-151). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Møller, J. (1995) *Rektor som pedagogisk leder - i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Avhandling for dr.graden. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Møller, J. (2004) *Lederidentiteter i skolen - Posisjonering, forhandling og tilhørighet*, Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. og Fuglestad, O. L. (red.) (2006) *Ledelse i anerkjente skoler* Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G. og Aas, M.(2006): *Skoleundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Lastet ned 20.06.10 fra <http://www.ils.uio.no/forskning/publikasjoner/actadidactica/AD0601.pdf>.
- Opplæringslova. Lastet ned 20.08.10 fra lovdata.no
- Postholm, M.B. (2010) *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, Oslo: Universitetsforlaget
- Sinclair, A. (1995) *The Cameleon of Accountability: Forms and Discourses in accounting*. Organizations and Society Elsevier Science Publisher.
- Sivesind, K. & Bachmann, K. E. (2008) I Langfeldt, Elstad og Hopmann (red) (2008): *Ansvarlighet i skolen – politiske spørsmål og politiske svar* (s. 62-93). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Sivesind, K. (2010) PISA i Arkimedes' ånd: Om vurderingers oppdrift utdanningssystemet, I Elstad og Sivesind (2010), *PISA – sannheten om skolen?* (s.124-143) Oslo: Universitetsforlaget
- Sørhaug (1996) *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget

- Thagaard, T. (2009): *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Kultur for læring*. Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) Oslo: Dep.
- Utdanningsdirektoratet. (2007): *Informasjon om nasjonale prøver 2007*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet (2009) lastet ned 20.08.10 fra [http://www.udir.no/Artikler/\\_Nasjonale\\_prover/Hva-er-nasjonale-prover2/](http://www.udir.no/Artikler/_Nasjonale_prover/Hva-er-nasjonale-prover2/)
- Wenger, E. (2004) *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag



# Vedlegg 1 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

*”Rektor som aktør i skjæringspunktet mellom ytre krav og indre liv”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsstudie hvor hovedhensikten er å på skolelederes erfaringer med nasjonale prøver i ungdomsskolen.



### Hensikt

Prosjektet handler om å ta rede på skolelederes erfaringer med gjennomføringen av nasjonale prøver, og beskrive disse. Tanken er at informasjon om erfaringer i forhold til arbeidet med nasjonale prøver vil være kunnskap som kan forbedre egen og andre skolelederes praksis og øke nasjonale prøvers verdi i praksisfeltet.

### Bakgrunn

Det er et økende fokus nasjonalt og internasjonalt på resultater i skolen. Nasjonale prøver har fått stor oppmerksomhet i media og er kommet for å bli. Det er derfor interessant å ta rede på om et slikt fenomen endrer skolen, og i tilfelle hvordan.

### Hva innebærer studien?

Datamaterialet i denne studien er basert på intervju. I disse intervjuene er vi interessert i dine erfaringer med nasjonale prøver fra din arbeidshverdag. Fortellinger eller episoder er særlig interessante. Vi er takknemlig om du tillater at vi bruker båndopptaker under intervjuet. Alle intervjuene vil bli skrevet ned og analysert. Resultatet av analysen vil bli publisert i en masteroppgave, og eventuelt vitenskapelige artikler.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn eller annen type direkte gjenkjenning. Båndopptakene vil bli slettet når de er skrevet ut. Dette for å unngå gjenkjenning av stemme eller språk. Din identitet er således beskyttet. Det er kun autorisert personell knyttet til prosjektet som har adgang til navnelisten og som kan finne tilbake til deg. Det er også unntaksvis at dette blir aktuelt. Det vil heller ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres. Prosjektet avsluttes innen 31.12.2010 og alle data destrueres innen prosjektets avslutning.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dette vil ikke få konsekvenser. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten at det påvirker din øvrige behandling. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte

**Håvard Johnsen**  
Masterstudent og prosjektleder  
e-post: [haavardjohn@hotmail.com](mailto:haavardjohn@hotmail.com)  
tlf. 908 78 323

**Siw Skrøvset**  
Dosent og prosjektansvarlig  
e-post: [siw.skrøvset@uit.no](mailto:siw.skrøvset@uit.no)  
tlf. 776 60 506

## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informantene

”Rektor som aktør i skjæringspunktet mellom ytre krav og indre liv”

**Kriterier** for å delta i denne studien er:

- At du er ansatt som rektor på en ungdomsskole i Troms Fylke.
- At du har vært tilsatt i nåværende stilling i minimum to år.

**Bakgrunnen** for prosjektet er redegjort for i forespørselsskrivet. Ytterligere informasjon vil bli gitt muntlig i forkant av intervjuet.

### Tidsskjema

| Informantgruppe | Avtaler           | Gjennomføring  | Publisering |
|-----------------|-------------------|----------------|-------------|
| Rektorer        | Februar-mars 2009 | April-mai 2010 | Høst 2010   |

### Personvern

Se forespørselsskriv s 1.

Prosjektet ”*Rektor som aktør i skjæringspunktet mellom ytre krav og indre liv*” har 3 forskere knyttet til seg. Alle vil ha tilgang til selve datamaterialet og flere vil samarbeide under selve tolkning, analyse og presentasjon av resultat. I tillegg til førstelektor Siw Skrøvset og masterstudent Håvard Johnsen, vil følgende ha tilgang til materiale:

- Biveileder UIO

### Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg

Hvis du sier ja til å delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner. Alle lydopptak vil bli slettet etter at de er utskrevet. Prosjektet avsluttes innen 31.12.2010.

### Informasjon om utfallet av studien

Avtales i etterkant av hvert enkelt intervju.

### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien

-----  
(Dato, prosjektdeltaker

Jeg har informert om studien

-----  
Dato, prosjektleder

## Vedlegg 3 – Intervjuguide

### *”Rektor som aktør i skjæringspunktet mellom ytre krav og indre liv”*

Skolelederes erfaringer med nasjonale prøver i ungdomsskolen

| Forsknings spørsmål  | Intervju spørsmål   |
|--|---|
| Innledning   | Introduksjonsspørsmål:<br>0.0 Hva er det første du tenker på når jeg sier ”nasjonale prøver”?   |
|  | Utdypende spørsmål:<br>0.1 Hvorfor har du en slik oppfatning?<br>0.2 Har din oppfatning endret seg de siste årene?<br>0.2.1 Eventuelt hvordan?<br>0.2.2 Eventuelt hvorfor?  |
| 1. På hvilken måte beskriver skoleledere at nasjonale prøver er et tema i dialog med personer/parter utenfor skolen? | Introduksjonsspørsmål:<br>1.0 Har nasjonale prøver vært tema mellom deg og aktører utenfor din skole?   |
|  | Utdypende spørsmål:<br>1.1 Hvordan opplever du slike meningsutvekslinger?<br>1.2 Kan du fortelle om en slik erfaring?<br>1.2.1 Hvilke refleksjoner gjør du deg rundt den episoden?<br>1.3 Hvilket fokus har din sjef på nasjonale prøver?<br>1.4 Om du skulle beskrive en ideell situasjon, hvordan skulle du ønsket at din sjef forholdt seg til nasjonale prøver.<br>1.5 Har du noen erfaringer med media i forbindelse med nasjonale prøver?<br>1.6 Hva er din oppfatning av foreldres holdninger til nasjonale prøver?<br>1.7 Hvordan oppleves resultatrangering? |

|  |   |
|--|---|
| 2. På hvilken måte beskriver skoleledere at man forholder seg til nasjonale prøver innad i kollegiet?  | <p>Introduksjonsspørsmål:</p> <p>2.0 Hvilke erfaringer har du internt i kollegiet med nasjonale prøver?</p>   |
|  | <p>Utdypende spørsmål:</p> <p>2.1 Hvordan opplever du slike meningsutvekslinger?</p> <p>2.2 Kan du fortelle om en slik erfaring?</p> <p>2.2.1 Hvilke refleksjoner gjør du deg rundt den episoden?</p> <p>2.3 Hvordan vil du beskrive din involvering i forkant, under og i etterkant av gjennomføringen av nasjonale prøver?</p> <p>2.4 Om du skulle beskrive en ideell situasjon, hvordan skulle du ønsket at dine ansatte forholdt seg til nasjonale prøver?</p>                              |
| 3. Hvis du som rektor skal stille deg mellom dine ansatte og aktører utenfor skolen, opplever du motsetninger i holdninger til nasjonale prøver? | <p>Introduksjonsspørsmål:</p> <p>3.0 Eksisterer det ulike forventninger til nasjonale prøver fra dine ansatte på skolen og administrasjonen i kommunen?</p>   |
|  | <p>Utdypende spørsmål:</p> <p>3.1 Eventuelt hvordan?</p> <p>3.2 Hvordan vurderer du nasjonale myndigheters holdning til nasjonale prøver?</p> <p>3.3 Samsvarer dette etter din mening med skoleeiers holdninger til nasjonale prøver?</p> <p>3.4 Er det motsetning i forventningene fra dine ansatte og foreldre slik du opplever det?</p> <p>3.5 Hvem, om noen, har startet diskusjoner om temaet nasjonale prøver med deg?</p> <p>3.6 Hvis ja, hva har du vurdert har vært deres hensikt?</p> |

|   |  |
|---|--|
| 4. Hvilken plass mener skoleledere at nasjonale prøver bør ha i skolen? | <p>Introduksjonsspørsmål:</p> <p>4.0 Om du hadde mulighet til å bestemme, hvordan mener du skolene i Norge bør forholde seg til nasjonale prøver?</p>  |
|   | <p>Utdypende spørsmål:</p> <p>4.1 Hvordan vil du beskrive nytten av nasjonale prøver?</p> <p>4.2 Har innføring av nasjonale prøver ført til en endring i skolen?</p> <p>4.3 Hvordan vurderer du Nasjonale prøver opp mot andre prøver/kartlegginger dere gjennomfører i skolen?</p> <p>4.4 Har kvaliteten i skolen endret seg etter at nasjonale prøver kom?</p> <p>4.4.1 Hvordan?</p> <p>4.5 I hvilken form bør nasjonale prøver bestå i fremtiden?</p> <p>4.6 Er det noe du ville endret i gjennomføringen av nasjonale prøver?</p> <p>4.6.1 Hvorfor/Hvorfor ikke?</p> <p>4.7 Hvilke faktorer kan forbedre verdien av nasjonale prøver?</p> <p>4.8 Hva mener du om publisering av resultatene av nasjonale prøver?</p> <p>4.8.1 Hvorfor?</p> |

Kategorispørsmål

Alder:

Tid som skoleleder:

Utdannelse: